Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Les enjeux de l'éducation musicale dans la formation générale des élèves

L'éducation musicale conduit les élèves vers une approche autonome et critique du monde sonore et musical contemporain. Elle veille parallèlement à inscrire les musiques étudiées dans une histoire et une géographie jalonnées de repères culturels. Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, elle apporte aux élèves les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement de leurs capacités d'écoute et d'expression. Par la mobilisation du corps dans le geste musical, elle contribue à l'équilibre physique et psychologique. Éduquant la perception et l'esprit critique sur les environnements sonores et musicaux, elle participe à la prévention des risques auditifs et au bon usage de l'appareil vocal.

Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

SOMMAIRE

Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création 3

Écouter, comparer, construire une culture musicale commune 5

Explorer, imaginer, créer et produire 6

Échanger, partager, argumenter et débattre 6

- Certes, depuis plus d'un siècle, le chant, la musique et aujourd'hui l'éducation musicale participent de la formation générale des élèves dispensée à l'école puis au collège par « l'école obligatoire ».
- Certes, cette obligation d'éducation musicale a été confirmée par la loi et est clairement rappelée par l'article L 312-6 du code de l'éducation.
- Certes, l'enseignement de l'éducation musicale repose sur des programmes nationaux qui fixent les objectifs à atteindre et ses apports à la construction des compétences définies par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Certes, le parcours d'éducation artistique et culturel (PEAC) vise à organiser la multiplicité des initiatives et opportunités qui, aujourd'hui, entourent l'École et permettent d'enrichir son action.
- Certes, la loi rappelle à ce titre que le parcours d'éducation artistique et culturelle se construit principalement au départ des enseignements artistiques.

Mais ces constats ne disent pas tout.

- Nous sommes aujourd'hui destinataires d'un flux d'informations de toutes natures dont la densité et la diversité étaient auparavant inimaginables.
- L'information circule, rapidement et massivement, entre les individus, les espaces,
- les cultures.
- Les individus, jeunes et moins jeunes, revendiquent ostensiblement une singularité, l'affichent et la font connaître.
- L'écoute musicale est la première pratique culturelle des jeunes d'âge scolaire et notamment les adolescents.
- Les nombreux outils d'édition du son multiplient les vecteurs d'une pratique musicale à dimension créative.
- La richesse des patrimoines artistiques et la diversité des esthétiques qui les parcourent restent considérables, plus que jamais accessibles.

Cette énumération pourrait aisément se poursuivre. Elle est cependant bien suffisante pour mesurer combien, au-delà d'une longue histoire pédagogique et des traditions qui en découlent, il est aujourd'hui absolument nécessaire de prendre la mesure du contexte contemporain, celui de la société où vivent et vivront les élèves, pour mesurer la portée de l'enseignement de l'éducation musicale, s'approprier le programme qui en fixe les objectifs et répondre aux interrogations dont les élèves – et leurs parents – peuvent être porteurs.

Les quatre ensembles de compétences qui structurent le programme du cycle 4 – et approfondissent la formation dispensée depuis le cycle 2 – doivent ainsi être appréciés, compris, réfléchis et déclinés pédagogiquement à cette aune.

Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création

La musique est un langage symbolique et non verbal permettant d'exprimer avec une infinité de nuances sa propre sensibilité. Que ce soit en groupe ou individuellement, faire de la musique engage, au-delà des techniques mobilisées, quelque chose d'intime, de singulier, qui par le truchement du son exprime ce que les mots peineraient à dire. La musique est un espace d'expression à nul autre pareil, alliant une exigence de maîtrise de techniques complexes et l'évidence de l'expression du sensible. De ce point de vue, interpréter et créer se rejoignent : dans chaque cas, il faut identifier et maîtriser à un niveau approprié les techniques nécessaires à la réalisation envisagée pour laisser libre cours à la singularité du geste musical.

L'éducation musicale doit apporter cette expérience et les savoir-faire qui l'accompagnent. La voix est à cet égard l'instrument le plus approprié pour y parvenir à l'école. Sa grande plasticité, la diversité des répertoires qu'elle permet d'aborder et sa disponibilité permanente en font l'instrument privilégié de l'éducation musicale. Elle permet l'expérience, la recherche, l'immédiateté, la surprise, l'erreur, la découverte en proportion de son évidente présence à chaque instant. Au prétexte de la musique, elle apprend à moduler son expression, jouer des nuances, des registres ou de la vitesse de son débit, elle apprend à se mettre en avant ou se fondre dans un ensemble, elle apprend à articuler, respirer, ponctuer pour faire vivre l'expression de la pensée. Car la voix chante, mais elle parle aussi. Et on voit bien alors combien les pratiques vocales en éducation musicale peuvent, non seulement apporter à l'élève des « savoir-faire vocaux » qu'il utilisera à bon escient bien au-delà des situations d'expression musicale, mais aussi construire une confiance en soi passant par la maîtrise des potentialités de la voix, outil central et essentiel d'expression personnelle dans le cadre social et donc de communication.

Ces expériences vocales ne peuvent que nourrir d'autres démarches d'interprétation ou de création que l'adolescent peut investir, que ce soit au collège ou dans ses activités personnelles. S'il est instrumentiste, autodidacte ou poursuivant un cycle de formation en établissement spécialisé, il enrichira sa démarche d'autres références liées à d'autres moyens musicaux, d'autres contextes et d'autres répertoires. S'il est attiré par le numérique et les outils de création informatique, il les investira avec la force des références qu'apporte la musique vivante, celle qui ne peut se réaliser que dans l'exception de l'instant. Et s'il a le projet de monter un groupe musical dans quelque esthétique que ce soit, il saura d'emblée quelles seront les exigences qu'il devra satisfaire avec les autres musiciens pour accéder au plaisir de dire ses émotions, faire valoir sa sensibilité et communiquer à un public.

Notons enfin que, plutôt que de réunir ces enjeux de formation sous la dénomination de « pratiques vocales », le programme pour l'éducation musicale au cycle 4 les introduit sous le titre « Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création ». Chacun des termes utilisés doit alors être justement apprécié :

- **Réaliser** : aller jusqu'au terme d'une réalisation, jusqu'au moment où, en toute connaissance de cause et d'effet, l'auteur décide que son travail est abouti, qu'il correspond à ce qu'il souhaitait, qu'il exprime aussi bien que possible l'ambition artistique imaginée dès le départ et progressivement affinée ; savoir *réaliser*, c'est savoir dépasser les hésitations, les difficultés, les tentations à renoncer ; c'est savoir relativiser la difficulté du moment à la lueur puis la lumière de l'horizon que l'on s'est fixé. C'est savoir s'engager dans une action et savoir s'y tenir pour la voir aboutir.
- **Projet** : engager un projet, c'est imaginer un horizon, en l'espèce artistique et musical, pour ensuite se donner les moyens de s'en rapprocher sinon de le rejoindre. Bien sûr, cet horizon s'affine toujours en proportion des difficultés rencontrées mais aussi des découvertes induites par le travail engagé. Le projet est une posture dynamique impliquant l'ensemble des acteurs qui y participent. Il exige que tous ses acteurs s'entendent dès son début sur le but poursuivi, contribuent ensuite collégialement aux ajustements qui jalonnent son cheminement, récoltent enfin solidairement les fruits de travail entrepris : le plaisir d'interpréter ou créer de la musique qui soit l'expression singulière d'une sensibilité individuelle et/ou partagée.
- **Interprétation** : elle nécessite un engagement soutenu dans la durée qui, de propositions en critiques, d'expériences en recommencements, finit par atteindre un point d'achèvement collégialement décidé. Le travail d'interprétation permet également à l'adolescent de s'inscrire dans un rapport au temps et à l'espace centré sur lui-même en lui permettant de sortir (paradoxalement dans ce lieu fermé qu'est la salle de classe) de cet espace virtuel (désynchronisé et décentré par définition) dans lequel il évolue quotidiennement (réseaux sociaux, internet).
- **Création** : elle relève d'une posture sensiblement différente de la précédente. Alors que dans l'interprétation il est possible, voire nécessaire, d'identifier clairement l'objet musical visé afin d'orienter le travail du groupe, dans une démarche de création, même si le cadre est toujours minutieusement élaboré (comme par exemple une grille d'accord, une basse obstinée, un ostinato rythmique, etc.), de nombreux espaces de liberté restent ouverts. À la fois inquiétants et attirants, ces derniers amènent l'élève à affronter l'inconnu. Au prétexte de la création artistique il est ainsi placé dans une situation complexe – proche de la démarche scientifique – associant l'élaboration d'hypothèses, la recherche par l'expérience, l'erreur comme la découverte, finalement la nécessité du choix pour avancer un projet avant même de l'aboutir.

En complément, notons que si la voix est au centre de la pédagogie de l'éducation musicale, notamment pour servir la réalisation de projets musicaux, saisir d'autres opportunités dans ce même objectif reste envisageable. Si l'École n'est pas le lieu d'un apprentissage instrumental considéré pour lui-même, l'éducation musicale doit savoir intégrer les compétences instrumentales dont certains élèves peuvent être porteurs. Elle doit aussi saisir les possibilités offertes par le numérique – et les outils nomades notamment – pour manipuler les sons, la musique et parfois en créer. La compétence cible est bien d'apprendre à interpréter et créer la musique quels qu'en soient les instruments. Et parmi ceux-ci, la voix est sans nul doute le vecteur central au regard de ses vertus précédemment évoquées.

Écouter, comparer, construire une culture musicale commune

L'omniprésence de la musique dans la vie quotidienne contemporaine, la banalisation de sa présence dans une multitude de contextes pourrait laisser croire qu'une éducation de l'écoute est devenue inutile. En outre, l'abondance d'informations musicales – du *streaming* aux réseaux sociaux – pourrait engager à penser que, toutes les musiques du monde étant à « portée de souris », la culture musicale est là et il devient inutile de se préoccuper de l'organiser sinon la construire.

Or il n'en est rien, bien au contraire. Désespérément ouverts, nos oreilles et notre cerveau ne peuvent *a priori* que subir ce flot incessant d'informations qui leur parvient. Et pour accepter cette surabondance d'informations hétérogènes, oreilles et cerveau apprennent à s'en protéger, à ne plus entendre, à ne plus écouter. En miroir, chacun risque de se construire comme un « jardin secret » dont l'exiguïté esthétique sera un îlot rassurant et illusoire pour affronter – supporter ? – la tempête sonore de l'environnement quotidien.

Pour dépasser ce risque, la formation de l'élève doit lui apprendre à écouter, à accueillir la diversité du sonore avec une exigence critique toujours appropriée à la nature de l'information perçue. Certes, il s'agit bien de musique ici mais on mesurera sans peine combien ce « savoir écouter » la musique est susceptible de rayonner sur d'autres situations d'écoute qui traversent l'espace social (de l'environnement sonore urbain à l'acoustique des espaces de travail ou de loisir, de la discussion entre amis à la participation à un débat argumenté).

Écouter, c'est savoir focaliser son attention sur une source d'information et s'y concentrer. C'est savoir discriminer les sources, les identifier, les qualifier, les décrire. C'est mobiliser son acuité pour distinguer l'essentiel de l'accessoire. C'est faire appel à la mémoire pour apprécier la cohérence d'un discours. C'est tisser un ensemble de relations entre ce que l'on entend et ce que l'on a déjà entendu ou que l'on sait déjà. Écouter la musique, c'est savoir la comparer à d'autres pour y trouver des points de ressemblance et de différence, finalement pour faire des choix personnels dans l'immensité des possibles.

Savoir écouter, c'est savoir rechercher le plaisir de la découverte, celui de l'inconnu ou du moins connu, c'est savoir élargir son champ d'investigation, s'ouvrir à d'autres sensibilités, d'autres émotions, d'autres cultures.

Savoir écouter c'est enfin savoir partager l'écoute, laisser de côté les outils du nomadisme auditif si prégnant aujourd'hui pour partager des émotions, des découvertes, des passions. L'écoute de la musique reste une affaire d'échange, dans tous les cas entre les musiciens qui jouent et leurs auditeurs, plus largement entre tous ceux qui ouvrent leurs oreilles aux vibrations du monde et aspirent à partager des émotions, des savoirs et des projets : savoir écouter, c'est construire une culture commune.

Les deux ensembles de compétences qui suivent, par essence transversaux, n'en trouvent pas moins dans la musique interprétée, créée ou écoutée de nombreuses opportunités pour se développer. Car ils sont non seulement au cœur des postures qui nourrissent la place et les rôles de la musique dans la société contemporaine mais apparaissent aussi comme des attitudes indispensables pour, au-delà des pressions de toutes sortes, des traditions et des habitudes, laisser chaque sensibilité investir des chemins culturels singuliers susceptibles de s'enrichir de la rencontre d'autres itinéraires.

Explorer, imaginer, créer et produire

Nous retrouvons ici des verbes d'action déjà rencontrés précédemment. Associés, ils résonnent les uns avec les autres et soulignent une certaine forme de progressivité qui, non seulement structure les programmes d'éducation musicale depuis le cycle 2 mais, plus globalement, peut proposer une grille de lecture pour analyser les étapes d'une entrée progressive, finalement personnelle, critique et productive dans les monde des savoirs.

Si l'on retient cette hypothèse, la musique est un terrain exceptionnel pour accompagner l'enfant puis l'adolescent dans ses apprentissages. La richesse infinie du son et de la musique est potentiellement un terrain perpétuel d'exploration et d'expérience. Dès son plus jeune âge, l'enfant en fait l'expérience et, devenu musicien, il ne cessera de l'investir. Qu'il soit interprète ou compositeur, il n'aura de cesse que d'explorer les ressources de ses gestes, celles des instruments pour lesquels il compose, ou encore les sons qu'il pourra mobiliser pour composer.

Le son, aussi précisément connu et analysé qu'il soit, ne contient pas en propre de quoi faire de la musique. Pour ce faire, il doit participer d'une organisation qui l'associe à d'autres et donner ainsi naissance à une forme permettant à la mémoire de faire son office. Au départ du son, le compositeur doit imaginer la musique. Et de la même façon, au départ d'une partition, l'interprète a tout à faire. Ainsi, dès lors que l'on veut créer ou produire de la musique, il est indispensable d'explorer des possibles et d'imaginer des organisations. C'est à ces conditions que se construira un discours dont le sens, la portée, la force pourront interpeller l'auditeur, sa sensibilité, son émotion. Explorer, imaginer, créer et produire en éducation musicale, c'est ainsi, au prétexte de la musique, développer des compétences transversales qui non seulement permettront le développement d'un rapport personnel à la pratique artistique, mais pourront s'appliquer à bien d'autres champs du savoir, que ceux-ci soient mobilisés par l'École ou bien par des situations sociales ou, plus tard, professionnelles.

Échanger, partager, argumenter et débattre

Les études régulières sur les pratiques culturelles – et notamment musicales – des adolescents le rappellent régulièrement : la musique est un puissant marqueur identitaire, souvent mobilisée à l'adolescence pour marquer son appartenance à une mode ou un groupe de pairs. Au-delà, on sait bien les antagonismes qui peuvent parfois opposer les tenants de telle ou telle esthétique ou de tel ou tel genre. La « musique classique » peinerait à tolérer les « musiques actuelles » ? Le jazz serait plus « savant » que « populaire » ? La musique baroque ne pourrait accepter une interprétation romantique ? Des arrangements modernes d'œuvres du passé seraient intolérables ? Une voix « travaillée » ne pourrait être que « lyrique » ? Etc.

Tous ces points de vue sont respectables. Ils font aussi le dynamisme de la vie musicale dès lors qu'ils sont exprimés, loin des anathèmes et ouverts à la contradiction, au débat, à l'échange. D'une certaine façon, les discussions musicales entre mélomanes, jeunes et moins jeunes, le plus souvent sans enjeux autres que la légitimité des sensibilités, donnent lieu à des joutes aussi vaines que limitées dans les arguments convoqués. Et si l'on n'y prend garde, l'intolérance et l'exclusion affleurent rapidement, quand, au prétexte de la défense de tel ou tel musicien ou de telle ou telle esthétique, des jugements définitifs et sans nuance mettent fin à toute perspective d'enrichissement mutuel. Cette situation banale et de peu d'enjeux lorsque qu'elle concerne la musique n'est-elle pas aussi à l'image de nombreuses tensions qui parcourent le fonctionnement de nos sociétés contemporaines ?

Or, qu'il s'agisse de réaliser un projet musical ou d'écouter une œuvre, l'éducation musicale engage très régulièrement à échanger et partager des points de vue, à les argumenter et à en débattre. Ne serait-ce que le choix des œuvres étudiées effectué par le professeur, les musiques écoutées en classe ne peuvent faire l'unanimité. Elles sont toujours l'objet d'avis divergents exprimés *a priori* par les élèves et que la pédagogie ne vise pas à réduire mais à dépasser. En faisant progressivement apparaître l'objectivité des faits musicaux constitutifs de l'œuvre travaillée, chaque élève est amené, d'une part à interroger son avis initial en conséquence de celui des autres comme de ses découvertes, d'autre part à faire évoluer son point de vue sur la base de connaissances et de réflexions affranchies de son émotion initiale.

Dernière étape de la scolarité obligatoire, le cycle 4 doit construire prioritairement une large autonomie de l'élève lui permettant de faire des choix éclairés au lycée pour y poursuivre avec motivation et plaisir sa formation scolaire. Par sa dimension spécifiquement artistique et son apport original au développement de compétences transversales indispensables à la construction de chaque élève, l'éducation musicale est une discipline essentielle au cœur de la formation obligatoire. Par sa structuration en quatre axes de compétences qui s'approfondissent progressivement du cycle 2 au cycle 4, elle construit une culture musicale et artistique outillée par des capacités et des expériences sensibles indispensables à un cheminement autonome dans l'univers du son et de la musique. Par les dimensions transversales des compétences travaillées, elle contribue à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui vise, rappelons-le, à donner « aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. »

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Qu'entendre par « attendus de fin de cycle » ?

ATTENDUS DE FIN DE CYCLE

- *Mobiliser des techniques vocales et corporelles au service d'un projet d'interprétation ou de création*
- *Identifier, décrire, commenter une organisation musicale complexe et la situer dans un réseau de références musicales et artistiques diversifiées*
- *Concevoir, créer et réaliser des pièces musicales en référence à des styles, des œuvres, des contraintes d'interprétation ou de diffusion*
- *Présenter et justifier des choix d'interprétation et de création, justifier un avis sur une œuvre et défendre un point de vue en l'argumentant*

Programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Toute séquence d'éducation musicale identifie les objectifs à atteindre. Ce sont eux qui en guident l'élaboration puis la mise en œuvre. Pour être véritablement opérationnels à chaque séance, ils se déclinent en objectifs d'apprentissage, certes plus modestes, mais dont l'atteinte est plus aisément évaluable à chaque étape du processus pédagogique. En outre, ces objectifs d'apprentissage ont la vertu de « parler » plus directement aux élèves, ceux-ci pouvant leur donner un sens concret qui nourrit leur motivation. Depuis la génération précédente du programme, ceux-ci sont clairement libellés et recouvrent les différents domaines de formation.

Le programme 2016 confirme cette évolution et pose l'horizon des attendus de fin de cycle avant de préciser les « connaissances et compétences associées » et de proposer quelques « exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève ». Ces attendus de fin de cycle encadrent ainsi la progressivité des apprentissages en fixant un horizon commun que tous les élèves doivent avoir atteint à l'issue de la classe de 3ème. Ce sont donc les objectifs généraux qui induisent également la construction des situations d'évaluation appropriées à la validation des compétences acquises.

Le schéma de la page suivante propose d'établir une mise en relation entre les attendus de fin de cycle précisés par le programme et ce que l'élève, dans ce cadre, apprend à faire. Ils sont déclinés dans quatre grands champs de compétences se rapportant à la *production*, la *perception*, la *créativité* et à l'*argumentation* et orientent ainsi la réflexion du professeur vers une prise en compte plus directe et plus continue des acquis des élèves. Ceux-ci relèvent de rôles complémentaires d'interprète, d'auditeur, de compositeur et de mélomane averti et critique, rôles que le professeur peut faire vivre à tous alternativement.

Cette schématisation est une proposition. Sa seule ambition est d'aider le professeur à orienter son action en fonction des sujets choisis (et vice-versa).

L'élève a appris :
- que la voix participe à la connaissance de son corps
- que la qualité du geste vocal repose sur la maîtrise simultanée de plusieurs composantes indispensables à la mobilisation corporelle : posture, respiration, phonation, résonance
- à en tirer parti pour moduler son expression (timbre, dynamique, phrasé, etc.)
- à imiter un modèle puis à l'interpréter
- à mémoriser un certain nombre de pièces d'origines variées qui constituent progressivement son répertoire personnel
- à écouter les différentes parties musicales tout en situant son propre rôle
- à écouter sa production pour la corriger et la préciser
- que la voix participe à la connaissance de son corps
- à imiter un modèle puis à l'interpréter
- que l'exigence artistique est aussi nécessaire dans l'unisson que dans la polyphonie, dans le chant accompagné qu'*a capella*

L'élève a appris :
- à se rendre disponible à la perception des sons et de la musique (silence, concentration)
- à tirer parti de la subjectivité de sa perception plutôt que d'en rester dépendant
- à formuler l'état de sa perception subjective ou objective avec un vocabulaire approprié et pour partie spécifique
- à décrire, identifier et caractériser les éléments constitutifs du phénomène musical
- à comparer les musiques pour induire, déduire et vérifier des connaissances qu'il utilisera ensuite dans d'autres contextes
- à mobiliser sa mémoire sur des objets musicaux de plus en plus longs et complexes
- à analyser son environnement sonore, à identifier les sources qui le constituent et en comprendre les significations
- que l'oreille est un instrument intelligent, sensible et souvent virtuose, mais qu'elle est aussi fragile et que son altération est irréversible
- que l'oreille peut orienter son attention dans une direction particulière, sélectionner certaines informations parmi beaucoup d'autres

mobiliser des techniques vocales et corporelles au service d'un projet d'interprétation ou de création

identifier, décrire, commenter une organisation musicale complexe et la situer dans un réseau de références musicales et artistiques diversifiées

Attendus de fin de cycle

concevoir, créer et réaliser des pièces musicales en référence à des styles, des œuvres, des contraintes d'interprétation ou de diffusion

présenter et justifier des choix d'interprétation et de création, justifier un avis sur une œuvre et défendre un point de vue en l'argumentant

L'élève a appris :
- que sa capacité à percevoir nourrit sa capacité à produire et inversement
- que la sensibilité musicale peut varier selon l'époque ou la situation géographique du créateur comme de l'auditeur
- que la musique témoigne toujours de contextes qui la dépassent, qu'il s'agisse de faits historiques ou d'espaces géographiques
- que la création musicale aujourd'hui est à la croisée de ces diverses influences et traditions, dans tous les cas l'expression d'un contexte original et complexe
- que toute culture se construit dans un faisceau de traditions et de contraintes et que sa sensibilité dépend pour une large part de la connaissance des codes, conventions et techniques qui la fondent
- que la maîtrise individuelle dans un cadre collectif n'a de sens que si elle est partagée collectivement
- à improviser dans des cadres définis et/ou sur des carrures brèves

L'élève a appris :
- que sentiment et émotion sont les révélateurs d'une réalité complexe et permettent de comprendre les significations portées par la musique
- que l'émotion est un sentiment relatif, propre à chaque individu, qu'elle ne présume pas de l'objectivité des faits et doit donc être acceptée pour ce qu'elle est chez lui et chez les autres
- à respecter l'expression de la sensibilité de chacun
- à transposer ses connaissances et compétences vers des musiques qu'il écoute de sa propre initiative
- que la musique est faite de continuités et de ruptures, d'invariants par-delà l'histoire et la géographie mais aussi de spécificités qui jalonnent les langages et les esthétiques
- que l'histoire européenne de la musique, si elle se développe sur une très longue durée, s'organise en grandes périodes esthétiques

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Une approche de l'éducation musicale par compétences

Comme aux cycles précédents, deux champs de compétences organisent le programme au cycle 4, celui de la production et celui de la perception. Le premier investit des répertoires toujours diversifiés et engage la réalisation de projets musicaux plus complexes par les techniques mobilisées.
Le second poursuit la découverte de la création musicale d'hier et d'aujourd'hui, mobilise un vocabulaire spécifique plus précis et développe, s'attache enfin à construire, par comparaison, des références organisant la connaissance des esthétiques musicales dans le temps et l'espace.
Ces deux champs de compétences sont mobilisés en permanence dans chaque activité et ne cessent de se nourrir mutuellement.

Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

SOMMAIRE

La définition d'une compétence en éducation musicale 2

La progressivité des apprentissages à partir des compétences en éducation musicale 3

L'articulation compétence disciplinaire / compétence transversale 4

La réforme de la scolarité obligatoire encourage et valide la mise en œuvre d'un enseignement par compétences généralisé à toutes les disciplines du cycle 2 au cycle 4. Les contenus du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, l'organisation des nouveaux cycles et des enseignements, la logique de construction des programmes de chaque cycle ainsi que le contenu de chacun d'eux s'ancrent dans cette démarche. Les situations d'enseignement en éducation musicale comme dans toutes les matières se construisent donc à partir de la notion de compétence comme élément fondateur.

Déjà largement déployée dans le cadre de l'enseignement en éducation musicale, la place et le rôle de la compétence se sont affinés au fil de l'expérience, des réflexions pédagogiques, des mises en situation effectives et des échanges entre les professeurs. La présente fiche synthétise ces acquis afin de tirer pleinement parti du nouveau programme et atteindre les objectifs de formation qui y sont précisés.

Les compétences sont clairement formulées par le programme du cycle 4 et réparties dans quatre champs différents : *réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création – écouter, comparer, construire une culture musicale commune – explorer, imaginer, créer et produire – échanger, partager, argumenter et débattre*. Elles sont ensuite déclinées de façon plus précise à l'intérieur de chaque champ pour permettre des mises en situation adaptées. Par exemple : *réutiliser certaines caractéristiques (style, technique, etc.) d'une œuvre connue pour nourrir son travail*.
Les pages suivantes du programme précisent ensuite, sous la forme de tableaux, l'articulation entre ces compétences et des situations d'enseignement. Ces exemples ne sont pas exhaustifs mais permettent de relier une formulation théorique à des mises en situation concrètes.
La fiche consacrée aux référentiels pour la construction des compétences apporte d'autres précisions en déclinant ces mises en situation sous la forme de notions musicales qui, regroupées par domaines, permettent de les nourrir.

La définition d'une compétence en éducation musicale

D'une façon générale, la compétence se définit par le potentiel d'action d'une personne. Elle s'exerce sur des situations ou « objets » plus ou moins complexes, mobilise des ressources appropriées et se développe en s'adossant à des situations repérées et connues. Sa mise en œuvre suppose toujours de mobiliser des connaissances, mais aussi des capacités (savoir-faire) et des attitudes (savoir-être). Une compétence cible est donc identifiée par le professeur lors de l'élaboration d'une séquence à partir d'un diagnostic des besoins des élèves et en fonction des attendus de fin de cycle. En prélude aux mises en situation, elle leur est présentée et expliquée afin qu'ils en comprennent la nécessité et l'exigence. Son usage et la maîtrise qui l'accompagne sont ensuite systématiquement observés pendant les activités qui s'y prêtent et cette observation devient le support d'une évaluation précise des acquisitions effectuées.

EXEMPLE
Réutiliser certaines caractéristiques (style, technique, etc.) d'une œuvre connue pour nourrir son travail :

Les élèves concernés découvrent une œuvre, collectent des éléments musicaux précis ou propres à un style particulier puis en extraient les plus judicieux leur permettant d'obtenir un arrangement à partir de l'extrait original ou d'un autre support musical. Ils mobilisent ainsi des connaissances antérieures, s'exercent pour acquérir de nouvelles notions et effectuent un choix en vue d'une production artistique finale qu'ils devront certainement monter de façon collective. En plus des connaissances, ils convoquent des capacités liées à ces pratiques, observations et choix et adoptent les attitudes nécessaires pour travailler en collectivité.

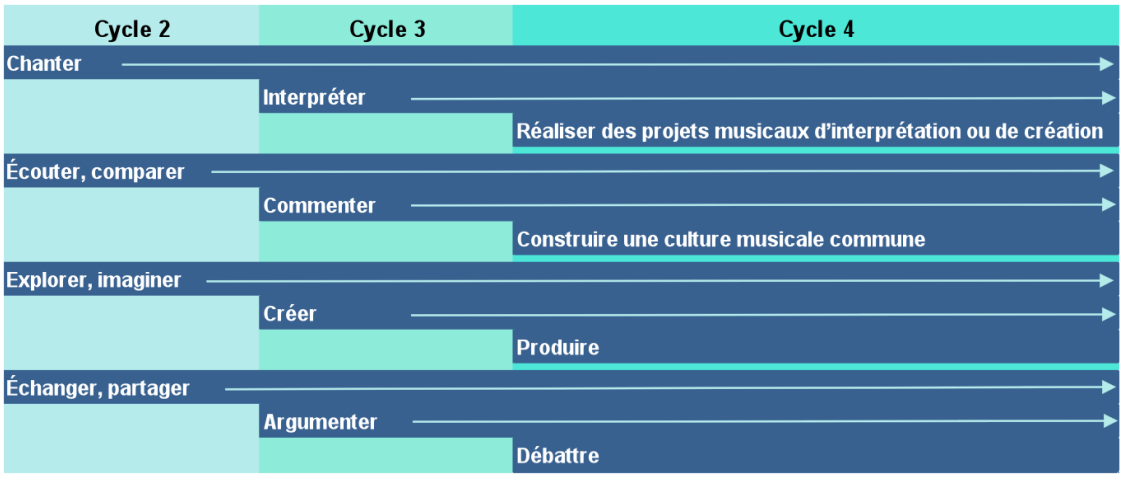
Une compétence n'est jamais définitivement acquise : à chaque étape de la formation, la seule chose que l'on puisse affirmer c'est que son niveau de développement est proportionnel à la nature et aux enjeux de l'objectif poursuivi dans une situation donnée. Ceux-ci ne cessant d'accroître leur ambition, une compétence donnée s'approfondit toujours, devient plus experte et performante. En conséquence, évaluer par compétences revient à observer l'évolution des connaissances, capacités et attitudes qui la composent, la façon dont ces différentes

composantes interagissent entre elles, et donc les progrès réalisés par les élèves pour "traiter" des situations – ou des exigences – de plus en plus complexes. Il s'agit pour cela de mettre l'élève dans une situation d'évaluation aisément appréhendable (qui ne le mette pas *a priori* en difficulté) et de lui proposer des activités progressivement plus complexes lui permettant d'articuler de façon inédite des connaissances, capacités et attitudes qu'il possède déjà. Par conséquent, une même compétence peut être évaluée à des degrés différents à un instant donné.
Ces connaissances, capacités ou attitudes ne sont pas non plus définitivement acquises par tous les élèves et au même rythme. Il est donc nécessaire de revenir régulièrement sur certaines d'entre elles pour les retravailler ou les adapter à l'évolution d'un public adolescent en perpétuel changement.

EXEMPLE
L'intonation chez un adolescent fréquentant le collège n'évolue pas de façon linéaire vers une précision accrue. Cette capacité à « chanter juste » est intimement liée au développement de l'oreille interne, à l'évolution physiologique de la voix de chacun ou à d'autres critères psychologiques, sociologiques et se construit par paliers progressifs mais aussi parfois régressifs, ceci sans compter les jugements parfois subjectifs de l'auditeur-évaluateur. Les progrès réalisés par chaque élève, garçon ou fille, de la 5ème à la 3ème sont donc loin d'être identiques et réguliers. Souvent utilisée comme critère d'évaluation uniforme et incontournable, l'intonation gagnera à devenir un sujet d'étude certes récurrent car primordial pour une interprétation réussie sans pour autant constituer dans son emploi brut une situation d'évaluation.
On s'attardera davantage à développer une intonation collective en lien avec la richesse d'un timbre ou la synchronisation d'un ensemble et à privilégier l'expressivité d'une mélodie par l'utilisation à bon escient de nuances, d'accents, de phrasés ou d'articulations adaptées, capacités qui sont moins dépendantes des critères physiologiques personnels.

La progressivité des apprentissages à partir des compétences en éducation musicale

Le tableau ci-dessous met en correspondance les champs de compétences des différents cycles d'enseignement en éducation musicale :



La progressivité entre les cycles y est clairement lisible.

À l'intérieur de chaque cycle, le même cheminement est attendu. Une même compétence convoque des situations moins complexes en début de 5ème qu'à la fin de la 3ème et utilise des supports moins nombreux et plus accessibles. Une part plus importante de prise de responsabilités est laissée aux élèves plus âgés mais la compétence travaillée reste la même.

L'articulation compétence disciplinaire / compétence transversale

Les compétences mobilisées en éducation musicale mettent en jeu des connaissances, capacités et attitudes dont certaines sont partagées avec de nombreuses autres disciplines. Cette articulation permet à l'éducation musicale de prendre toute sa part dans des projets spécifiques pluridisciplinaires – menés par exemple dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires ou de l'accompagnement personnalisé – et construits par une équipe pédagogique à partir du diagnostic des besoins des élèves et autour de l'approfondissement de certaines compétences transversales.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Perception & production : des compétences en interaction permanente

Comme aux cycles précédents, deux champs de compétences organisent le programme au cycle 4, celui de la production et celui de la perception. Le premier investit des répertoires toujours diversifiés et engage la réalisation de projets musicaux plus complexes par les techniques mobilisées.
Le second poursuit la découverte de la création musicale d'hier et d'aujourd'hui, mobilise un vocabulaire spécifique plus précis et développé, s'attache enfin à construire, par comparaison, des références organisant la connaissance des esthétiques musicales dans le temps et l'espace. Ces deux champs de compétences sont mobilisés en permanence dans chaque activité et ne cessent de se nourrir mutuellement.

Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Arrêté du 9 novembre 2015 - Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

SOMMAIRE

Produire pour percevoir 2

Percevoir pour produire 3

Transférabilité des conduites et attitudes perceptives 3

Des réflexes didactiques 5

Annexe 1 – Difficultés et remédiations : améliorer par l'écoute une production individuelle ou collective 6

Annexe 2 - Difficultés et remédiation : améliorer l'écoute par la production 8

Annexe 3 - L'enregistrement au service des apprentissages 9

Annexe 4 - Exemple de lien entre perception et production 9

En éducation musicale, la mobilisation de la sensibilité de l'élève, la succession d'expériences, la découverte et finalement la pratique du son et de la musique sont essentielles à la construction des compétences. Or, dans la continuité des cycles précédents et comme le rappelle le préambule reproduit ci-dessus, deux grands champs de compétences structurent le programme du cycle 4 :

- La **production** qui, en manipulant des matériaux et en mobilisant des techniques, vise une réalisation musicale individuelle et/ou collective.
- la **perception** qui, sur des objets et dans des perspectives variées, appréhende le son et la musique, qu'il s'agisse d'un document enregistré ou de ce que l'élève et/ou la classe produisent.

Ces deux compétences, si elles sont souvent distinguées pour expliciter les situations pédagogiques et, en l'espèce, pour poser le cadre programmatique de l'enseignement de l'éducation musicale, ne cessent en fait d'interagir l'une avec l'autre, de s'influencer et de s'enrichir. Il serait ainsi bien peu constructif d'imaginer et de tenter d'installer une frontière pédagogique entre des apprentissages, les uns relevant de la production, les autres de la perception. On ne peut produire de la musique qu'en mobilisant sa compétence à la percevoir ; on ne peut percevoir la musique et se construire une culture musicale qu'en la pratiquant. Certes, dans certaines situations, la finalité est incontestablement la production ; mais celle-ci met sans cesse à son service la perception. À l'inverse, un travail d'écoute relevant de la perception fait très régulièrement des détours par la pratique musicale (d'une figure mélodique, rythmique, technique, harmonique, etc.) pour ancrer efficacement les connaissances et compétences en cours d'acquisition.

Produire pour percevoir

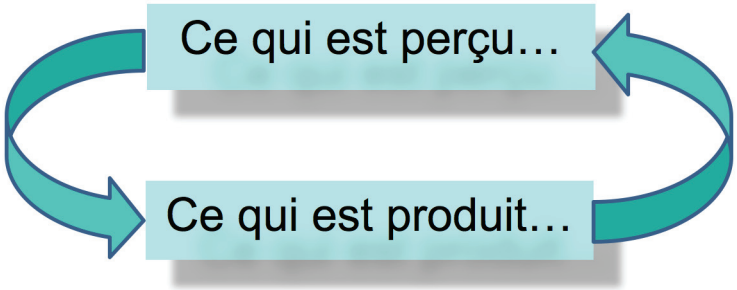
« Le corps, placé au centre de (la) pédagogie, devient l'expression de la perception musicale subjective. Par le corps s'ancrent les éléments de la musique, sans l'intervention des mots, sans la nécessité du sens. (...) La méthode consiste à transformer le vécu corporel en un apprentissage progressif. » Joëlle Zarco, *La musique par le mouvement, de la perception à l'action,* ed. Henry Lemoine, 2007.

L'expérience sensible, l'exploration, la manipulation, l'expérimentation d'un phénomène ou d'une notion musicale permettent d'en éloigner le caractère abstrait, souvent source de difficultés de compréhension et d'appropriation. C'est en incarnant par le geste (la voix et le corps) les différents champs théoriques de la musique que l'élève parvient progressivement à les maîtriser, à en comprendre la valeur artistique et esthétique puis à acquérir les réflexes nécessaires à leur perception. La mobilisation concrète des différentes composantes des six domaines de compétences (timbre et espace, dynamique, temps et rythme, forme, successif et simultané, styles) contribue à leur meilleure identification au sein des musiques écoutées comme à leur mobilisation opportune pour mener une réflexion problématisée sur la musique.

La production par la voix ou le geste des éléments perçus ou à percevoir permet de fixer les apprentissages et d'acquérir les notions qui pourront être ensuite réinvesties dans une grande diversité de situations. Dès lors qu'une trace relevant du sensible, de l'émotion, finalement du vécu est engrangée par l'élève, elle lui permet non seulement de retenir le terme technique correspondant mais, surtout, d'en mesurer la portée, voire, dans un contexte donné, la signification.

Percevoir pour produire

À l'inverse, entendre ce que l'on joue (interprétation, création) permet de mieux l'analyser pour le modifier et l'améliorer. La première oreille critique d'un projet musical en cours de réalisation doit être celle de l'élève. Mais cela ne va pas de soi et les compétences de l'enseignant sont alors essentielles pour construire cette posture. Parmi les outils dont il dispose aujourd'hui, la possibilité d'enregistrer la production des élèves à n'importe quelle étape du travail est essentielle (cf. annexe 2). La neutralité de ces outils, renforcée par une possible transcription visuelle et les « zooms » que la technologie autorise, offre aux élèves la possibilité de s'entendre collectivement ou individuellement durant un temps exclusivement dédié à l'écoute critique. Mise en tension avec l'appréciation émanant du professeur, l'écoute distanciée qui s'opère alors et l'analyse personnelle ou collégiale qui en découle participent à la dynamique du travail engagé comme au développement des capacités de rétroaction, d'autorégulation et d'autoévaluation des élèves. Rappelons à cette occasion que la perception par le chanteur de sa propre voix lui est exclusive puisque résultant de la superposition de deux perceptions distinctes et personnelles du son : l'une par conduction osseuse interne, l'autre par voie aérienne. Et cette dernière est la seule qu'il partage avec autrui.



Transférabilité des conduites et attitudes perceptives

Le développement de la perception, sur un plan strictement technique, requiert la construction de deux compétences distinctes et complémentaires : l'une mobilise les capacités à identifier les matériaux sonores constitutifs du discours musical quand l'autre repose sur l'aptitude à saisir l'organisation de ces matériaux et les techniques compositionnelles sur le temps long de la musique et en sollicitant davantage l'abstraction, la mémoire et l'esprit de synthèse. Le rythme et le niveau d'acquisition de ces compétences ne sont ni corrélés ni systématiquement synchrones (déterminer la récurrence d'un thème ne présuppose nullement la reconnaissance de ses caractéristiques).

L'écoute active se décline en plusieurs étapes dont le degré de complexité détermine la progressivité des mises en situations :

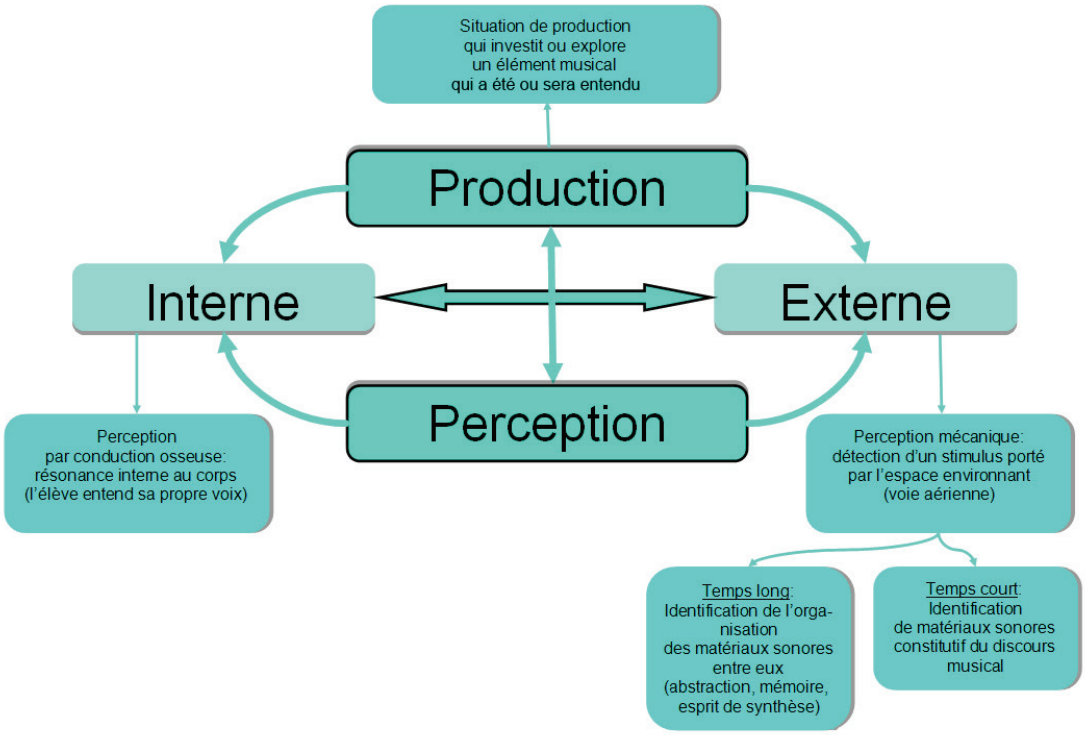
- détection d'un stimulus en premier lieu et comparaison de ce stimulus avec un modèle stocké en mémoire ;
- discrimination par comparaison de deux ou plusieurs événements sonores ;
- formulation d'une appréciation relevant d'une émotion ressentie, d'une critique personnelle nécessairement influencée par des normes culturelles, d'une analyse du matériau ou/et de son organisation, d'un rapprochement avec un contenu extra-musical, etc.

Engagés dès le cycle 2, les travaux d'écoute s'attachent ainsi à développer chez l'élève des capacités de perception immédiate d'un nombre toujours plus élevé de *stimuli* consécutifs ou simultanés, d'étendre la mémoire et de l'enrichir de références, enfin d'élargir le lexique et les repères culturels afin de mieux comparer, échanger, partager, argumenter et débattre.
Sur les plans didactique et pédagogique, il est important d'être attentif à la phase de préparation de l'écoute que l'on peut décliner en trois composantes principales :

- l'attention (nécessitant la concentration) afin d'éviter l'écoute passive ;
- la motivation suscitée par le projet pédagogique, par le voyage dans l'espace et le temps et par des modalités d'écoute variées (articulées à une pratique, à une problématique, à une partition graphique ou tout autre support visuel, etc.) ;
- l'attente conditionnée par une consigne qui cherche à circonscrire le champ de l'analyse.

On constate ainsi que les deux compétences nécessaires à une écoute de qualité et présentées précédemment (capacités à identifier les matériaux et aptitude à en saisir l'organisation) comme les attitudes qui conditionnent le succès des différentes phases de l'écoute active sont non seulement transférables au travail de production mais peuvent opportunément s'y construire et s'y développer.

Le schéma ci-dessous résume ces interactions :



Des réflexes didactiques

En termes didactiques, l'interaction de ces deux compétences suit une certaine logique qui dépendra toujours de la relation hiérarchique qu'elles entretiennent. Soit la perception est au service de la production, soit c'est l'inverse. Et bien souvent en pédagogie, l'oscillation entre ces deux logiques est fréquente… Ces logiques didactiques sont précisées ci-dessous. Elles doivent cependant être appréhendées avec la prudence qui s'impose pour tenir compte des nombreux aléas qui font toujours la singularité d'une situation pédagogique donnée. Néanmoins, le professeur peut ainsi disposer d'un cadre, d'un fil rouge qu'il sait pouvoir structurer son action.

- **Lorsque la production est au service de la perception**
  1. Identifier une compétence cible.
  2. En circonscrire le périmètre en s'appuyant sur un choix d'éléments issus des référentiels pour la construction des compétences.
  3. Choisir une situation d'écoute (œuvre de référence ou/et complémentaire) qui permette de percevoir cet élément, d'en comprendre la fonction et le sens.
  4. Proposer une situation de production (chant, projet musical ou création annexe) qui investit cet élément dans une fonction similaire ou différente.
  5. (NB : ces deux dernières étapes peuvent être souvent interverties)

- **Lorsque la perception est au service de la production**
  1. Identifier une compétence cible.
  2. En circonscrire le périmètre en s'appuyant sur un choix d'éléments issus des référentiels pour la construction des compétences.
  3. Choisir une situation de production (chant, projet musical ou création) qui permette d'explorer cet élément, d'en saisir les possibles fonctions et le sens, à l'aune de son contexte de création.
  4. Proposer une situation d'écoute (œuvre de référence ou/et complémentaire) qui permette de percevoir cet élément, au travers de l'une ou l'autre des fonctions précédemment mobilisées.
  5. (NB : ces deux dernières étapes peuvent être souvent interverties)

Annexe 1 – Difficultés et remédiations : améliorer par l'écoute une production individuelle ou collective

OBJECTIFS	DES DIFFICULTÉS À SURMONTER	DES PROPOSITIONS POUR Y PARVENIR
Percevoir sa production pour l'améliorer	**Les difficultés à percevoir sa propre voix comme les effets réels de son expression sont multiples :** • pour le chanteur, la perception de sa propre voix correspond à la résultante de deux sensations : ce qu'il en entend par ses oreilles et qui est porté par l'espace environnant (voie aérienne) et ce qu'il en perçoit par les résonances internes à son corps (conduction interne). Dès lors, seul l'enregistrement permet au chanteur d'appréhender sa voix telle qu'autrui l'entend ; • la présence d'autres sources externes (production vocale du groupe, accompagnement instrumental, etc.) est préjudiciable à la perception de sa propre voix ; • la concentration et l'attention du chanteur sont largement mobilisées par : - son geste vocal (maîtrise simultanée de la posture, de la respiration, de la phonation, de la résonance), - la mémorisation du texte, - la présence du groupe, - ce qu'il voit (gestique ou autres messages du professeur, affichage du texte, etc.), - l'accompagnement, - les gestes ajoutés. En conséquence, l'autoévaluation en temps réel n'est pas aisée et il est difficile pour l'élève d'apprécier le rendu effectif d'un geste particulier visant à traduire une intention expressive.	• Écoute et analyse collectives d'un enregistrement du groupe - ou individuel - selon une focale préalablement identifiée (la justesse, la respiration, l'articulation,) ou visant le rendu d'une intention expressive.
Tirer parti de l'accompagnement musical	Si l'accompagnement contribue bien souvent à forger le caractère général d'un projet musical tout en soutenant la ligne vocale, il peut aussi être un paravent derrière lequel s'abritent des fragilités de toutes natures ; ceci d'autant plus si cet accompagnement inclut des figures visant à aider les élèves face à certaines difficultés (doublures mélodiques, calage rythmique, changement d'orchestration parfois, ruptures pour souligner l'organisation formelle, etc.). Le professeur et ses élèves sont alors dans une situation paradoxale : un accompagnement pour aider qui risquerait d'handicaper l'apprentissage !	• Écoute de l'accompagnement seul et repérage des éléments caractéristiques. • Identification des différentes figures qui, au sein de l'accompagnement, visent à soutenir l'expression vocale.
Identifier, choisir et mobiliser les techniques vocales au service du sens et de l'expression	Cette compétence vise l'autonomie et la créativité de l'élève, lesquelles ne se développent pas *ex nihilo* ; comment alors conduire chaque élève à se constituer progressivement et s'approprier un réservoir de leviers d'interprétation leur permettant de faire face à une diversité de difficultés techniques qui handicapent l'expression ? Comment favoriser la prise de conscience du rôle de l'accompagnement et des appuis qu'il peut proposer pour aider à cette même expression ?	• Comparer la production enregistrée de la classe (ou de l'élève) avec d'autres interprétations (de la classe, d'une autre classe, d'un artiste accessible en ligne, d'un élève, etc.) sur un plan strictement technique (timbre, choix prosodiques, phrasés, etc.) ou à un niveau plus global (caractère, tempo, orchestration, répartition des effectifs, approche structurelle, etc.). On préférera dans la mesure du possible des supports accessibles sur internet.

OBJECTIFS	DES DIFFICULTÉS À SURMONTER	DES PROPOSITIONS POUR Y PARVENIR
Tenir sa partie dans un bref moment de polyphonie	La capacité de l'élève à entendre intérieurement une mélodie (le chant intérieur) favorise la reproduction du modèle vocal. Mais cette capacité ne va pas de soi et son développement peut être masqué par de nombreux facteurs qui viennent gêner cette prise de conscience progressive. Pourtant, chaque élève gagnera toujours à entendre et anticiper, par exemple un résultat polyphonique escompté, ou encore percevoir sa partie et se la chanter intérieurement. Cette capacité est également essentielle pour pouvoir écouter les différentes parties musicales tout en situant précisément la sienne.	• Faire entendre la polyphonie (dans une version aboutie) en renforçant, selon les besoins, l'intensité de la (ou les parties) sujette(s) à une interprétation polyphonique. • Cette approche peut être complexifiée en rééquilibrant peu à peu les volumes de chaque voix et celui de l'accompagnement. Ces exercices peuvent s'envisager de manière autonome sur poste informatique (en classe ou hors classe). Leur visée pédagogique est double : consolider les capacités de l'élève à entendre puis exécuter sa partie en situation polyphonique (en solo ou en groupe) et affiner sa perception auditive. • Les élèves apprennent les différentes voix et se les échangent.
Identifier le ou les paramètres du son mobilisés à l'occasion des jeux d'interprétation d'une phrase mélodique	Si les élèves comprennent et partagent facilement une intention expressive proposée par le professeur ou un élève, sa concrétisation n'atteint pas toujours l'effet escompté, restant bien souvent en deçà, l'effet souhaité et attendu restant insuffisamment marqué.	• Enregistrer les jeux d'interprétation puis inviter les élèves à identifier les paramètres qu'ils auront mis en jeu (sous la consigne éventuelle du professeur). • Un délai entre l'enregistrement et son analyse peut s'avérer opportun (afin d'oublier les consignes qui ont guidé la production pour mieux les reconnaître).
Dégager les caractéristiques des répertoires abordés pour être en mesure d'en présenter des parodies, des pastiches.	Le détournement « dans le style de » d'une pièce nécessite d'en connaître préalablement les composantes les plus marquantes (technique vocale, voix « naturelle » ou travaillée, prédominance du texte et/ou de sa compréhension, ornementations idiomatiques, liberté ou contraintes rythmique et mélodique, etc.). Une étude préalable et surtout interactive au travail entrepris de la référence visée est indispensable pour mener à bien une telle démarche.	• Analyse auditive de répertoires diversifiés, dont il sera aisé de distinguer et mettre en valeur les caractéristiques dominantes (sous réserve de leur transférabilité au niveau technique). • Mobilisation de l'enregistrement pour comparer le résultat produit à la référence que l'on cherche à s'approprier. • On s'inspirera opportunément des interprétations et mises en scène de groupes vocaux et instrumentaux spécialistes d'interprétations parodiques, dont on s'appliquera à dégager les ressorts notamment humoristiques (attitudes, présentation scénique, effets musicaux, etc.).

Annexe 2 - Difficultés et remédiation : améliorer l'écoute par la production

OBJECTIFS	DES DIFFICULTÉS À SURMONTER	DES PROPOSITIONS POUR Y PARVENIR
Mobiliser son écoute vers des matériaux sonores qui constituent le discours musical	L'éducation musicale s'attache à développer les capacités auditives des élèves, pour leur permettre de mieux appréhender la complexité des musiques et paysages sonores qu'ils sont et seront amenés à rencontrer. L'un de ses objectifs vise plus précisément la discrimination des différents matériaux inhérents aux domaines du timbre et de l'espace, du temps et du rythme ou de la dynamique, ceux-là même qui constituent le discours musical. Or la difficulté de cet apprentissage tient particulièrement à : • la compréhension parfois délicate des différents éléments de ces domaines : la réalité qu'ils recouvrent échappe souvent à l'élève, faute d'une pratique (voix ou/et geste) les ciblant tour à tour, de façon progressive, décomposée, patiente, mais seule garante en définitive d'une véritable appropriation des notions et d'un lexique commun ; • la multiplicité des *stimuli* sonores simultanés que l'oreille doit apprendre à filtrer pour en extraire et identifier les éléments recherchés. Si le détail d'une peinture sera aisé à pointer du doigt afin d'y focaliser le regard, il n'en est rien lorsque l'on souhaite « viser juste » un élément du discours musical pris dans un ensemble cohérent, harmonieux, intangible et, de plus, fugace par nature.	Les jeux vocaux et d'improvisation offrent un cadre propice à l'atteinte de ces objectifs, au contrôle immédiat de la compréhension des notions qui y ont trait et au développement de l'acuité auditive. Ils permettent plus spécifiquement : • de cibler un travail séparé sur les notions fondamentales de hauteur, intensité, durée, timbre ; • de combiner progressivement les notions issues d'un même domaine ou de domaines distincts ; • de développer l'écoute mutuelle en situation de production ; • d'élaborer *in situ* un matériel d'écoute adapté aux élèves, en régulant la densité du discours musical, la ténuité et le nombre des focales (concernant un ou plusieurs domaines) ; • de renvoyer chaque terme du lexique spécialisé à une expérience sensible.
	Hauteur et dynamique sont deux paramètres souvent sujets à confusion ; l'usage fréquent mais équivoque des verbes « monter » et « descendre » pour qualifier leur changement d'état en témoigne.	La voix permet de prendre conscience de ce qui distingue *hauteur et intensité* et plus particulièrement de clarifier la relation d'indépendance qu'ils entretiennent l'un avec l'autre.
Mobiliser son écoute pour appréhender le domaine du simultané	Prendre conscience d'une simultanéité d'événements sonores est une chose, en percevoir distinctement ses constituants s'avère souvent plus délicat. Si le musicien expérimenté et averti de ce qu'il doit percevoir (par le biais – souvent – d'une partition) saura, par anticipation, « tendre l'oreille » vers la bonne source, l'élève quant à lui se sentira vite égaré et démuni dans un environnement complexe dont les différentes composantes lui sont inconnues.	Au-delà du support visuel matérialisant de manière traditionnelle ou graphique la simultanéité des éléments (thèmes, motifs, parties polyphoniques, accords ou plans sonores, etc.), la pratique vivante de ces éléments restera le principal levier d'une écoute efficace.
Produire pour mieux comprendre les procédés d'écritures et formes musicales	L'intégration des processus d'écriture et particulièrement l'appréhension de la forme musicale nécessitent une capacité à globaliser son écoute en mémorisant les événements pertinents qui se succèdent, tout en gardant toujours parallèlement une oreille attentive à la microstructure. Face à cette difficulté, écriture et forme restent pour les élèves, si l'on n'y prend pas garde, des notions abstraites dont les caractéristiques peinent à être intégrées.	• Les activités d'improvisation (quel qu'en soit l'outil) offrent le cadre le plus propice à la mise en jeu des procédés d'écriture et à l'élaboration de formes simples (bourdon [notamment sur tonique et dominante], dialogue, imitation, plans et masses sonores, formes binaires, ternaires, canon, etc.). • Interpréter un chant en intégrant une gestuelle matérialisant sa forme.

Annexe 3 - L'enregistrement au service des apprentissages

Si l'écoute doit être au service permanent de la production pour l'analyser, la modifier et l'améliorer, les vertus de l'enregistrement, dans cette finalité, sont nombreuses. L'outil est précis, objectif, il ne masque rien, exige le silence avant la musique, dévoile les inattentions et déconcentrations, est une mémoire infaillible… Il laisse des traces, celles du chemin parcouru entre plusieurs prises plus ou moins espacées, celle qui témoigne d'un travail abouti, revendiqué par tous et dont on saura avec fierté revendiquer l'origine.

L'enregistrement est ainsi un outil particulièrement pertinent et efficace pour nourrir des échanges critiques entre les élèves au bénéfice de la qualité de la production menée comme de son évaluation formative. C'est aussi l'occasion d'investir et développer une des grandes compétences structurant le programme du cycle 4 : échanger, partager, argumenter, débattre.

Pour tirer pleinement parti de cet outil, l'opérationnalité du matériel comme l'ergonomie du poste de travail de l'enseignant s'avèrent déterminantes. Le dispositif d'enregistrement (micro omni directionnel, pied de micro, ordinateur, logiciel d'édition sonore) doit être parfaitement maîtrisé (enregistrement, écoute, sélection, mise en boucle, etc.) par le professeur afin de pouvoir être mobilisé instantanément en étroite interaction avec le travail en cours. Son interface de commande – l'ordinateur la plupart du temps – doit être située au cœur du « poste de pilotage » pédagogique, au côté des outils servant à la diffusion audio/vidéo et à l'accompagnement.

Annexe 4 - Exemple de lien entre perception et production

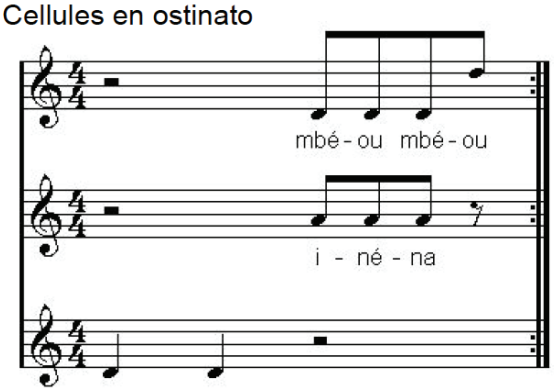
- Au départ d'un chant traditionnel pygmée (transcription ci-dessous) issu d'un répertoire de jeux vocaux au cours desquels de jeunes filles imitent des gestes du quotidien répétitifs tout en chantant, le professeur propose des mises en situation alliant la perception et la production.

- Les élèves apprennent un ostinato mélodico-rythmique. Ils portent leur attention à la justesse vocale et à l'exactitude rythmique. Ils construisent un ostinato et perçoivent la répétition de manière sensorielle par le biais de la production du chant à quatre voix. L'étape de production favorise leur capacité à identifier un ostinato à l'oreille lors des extraits sonores écoutés en classe. Des exercices de création peuvent ensuite être menés. En reprenant la structure à quatre voix du chant pygmée, les élèves, répartis par groupes, créent un ostinato à partir de formules proposées. Chaque groupe restitue aux autres son travail, quatre cellules sont choisies par la classe et apprises collectivement. Une superposition des cellules est réalisée. L'exécution des quatre groupes est simultanée. Un enregistrement est effectué afin d'apprécier la précision rythmique et la qualité de l'interprétation collective.

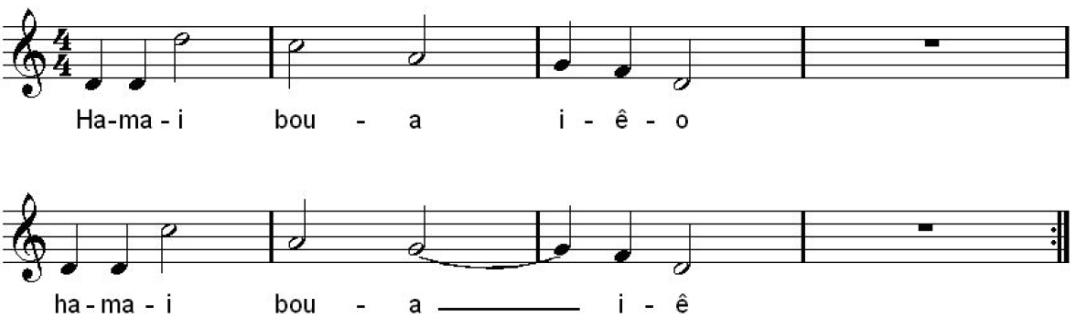
Chant polyphonique pygmée

Chaque voix peut être accompagnée de gestes

Cellules en ostinato



Mélodie



Retrouvez Éduscol sur

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Référentiels pour la construction des compétences : domaine du geste vocal

La voix — et la pluralité de ses registres d'expression — reste l'instrument privilégié des pratiques musicales, qu'il s'agisse de monter des projets musicaux ou bien d'accompagner le travail d'écoute.

Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

SOMMAIRE

Le référentiel pour la construction du geste vocal 2

La diversité des répertoires supports des projets musicaux 4

Annexe 1 : Accompagner la mue des élèves 5

Dans la continuité des cycles précédents, la voix de l'élève, celle de l'enfant puis de l'adolescent, est au cœur des apprentissages en éducation musicale au cycle 4. La voix étant un instrument de musique à part entière, l'élève apprend à la mobiliser au bénéfice de visées expressives individuelles ou relevant d'un travail collectif, notamment dans le cadre de la réalisation des projets musicaux ; outil pour apprendre la musique, sa voix chantée est fréquemment sollicitée pour nourrir les apprentissages, notamment tous ceux qui mobilisent parallèlement les domaines de compétences dont les référentiels qui les irriguent sont présentés par ailleurs [1]. La voix de l'élève est ainsi aussi bien un enjeu majeur de formation qu'un outil au service des diverses situations d'apprentissage relevant de l'éducation musicale.

1. Cf. fiche Référentiels pour la construction des compétences : six domaines complémentaires
Le timbre et l'espace ; la dynamique ; le temps et le rythme ; la forme ; le successif et le simultané ; les styles.

Quelles que soient ces perspectives différentes, toute mobilisation de la voix des élèves repose sur des exigences similaires. Chaque situation doit s'adosser à des exigences techniques explicites (de la technique respiratoire à la précision de l'intonation, de la posture générale à l'articulation, etc.) et rester toujours soucieuse de qualité artistique (de la qualité du phrasé à celle de l'expression). Il ne peut y avoir, d'un côté la voix considérée comme un outil sans âme dont les vertus opératoires l'emporteraient sur les potentialités expressives, et de l'autre la voix comme instrument d'une expression musicale investie au service d'un projet expressif. Objectif ou moyen de l'éducation musicale, les pratiques vocales doivent toujours reposer sur une exigence pédagogique sans faille.

Le référentiel qui suit doit donc permettre au professeur d'appréhender tous les aspects que recouvrent les pratiques vocales en éducation musicale. Il est accompagné d'un cadre de référence visant à garantir la diversité des répertoires vocaux mobilisés par la réalisation des projets musicaux et par conséquent celui des expériences expressives rencontrées par l'élève tout au long du cycle. Sur cette base, et fort d'une fine connaissance des besoins des élèves, le professeur doit pouvoir concevoir des progressions annuelles et de cycle qui, tout en structurant la maîtrise progressive du geste vocal, alimentent le développement des quatre compétences qui structurent le programme du cycle.

En toute situation, le travail avec la classe fait alterner des moments vocaux collectifs et d'autres où la différenciation est valorisée, permettant notamment de tenir compte de l'évolution physiologique de chaque élève. Ces allers et retours permanents entre le collectif et l'individuel permettent aux élèves de progresser par des remédiations adaptées et des prises de conscience progressives des exigences requises. L'écoute de soi et des autres est également au centre de cette démarche, permettant aussi bien d'apprendre à mesurer la distance entre le son produit et le son perçu que de tirer parti d'un modèle ou encore de s'inscrire au cœur d'une production collective homogène.

Notons enfin que l'atteinte des objectifs relatifs aux pratiques vocales des élèves, objectifs précisés par ce référentiel, profite pleinement d'une régularité hebdomadaire des apprentissages tout au long de chaque année du cycle. C'est par une pratique récurrente du geste vocal portée aussi bien par des exigences techniques que des projets expressifs que l'élève progresse en ce domaine. Des interruptions de plusieurs mois dans ces apprentissages comme, à l'inverse, des séances qui concentreraient l'ensemble du temps de pratique vocale d'une séquence[2] handicaperaient très lourdement ces apprentissages.

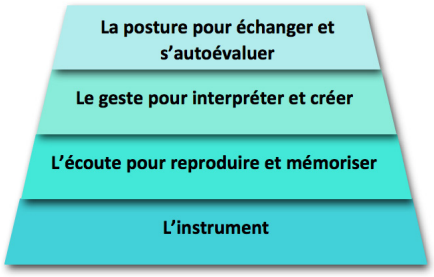
Le référentiel pour la construction du geste vocal

Le référentiel pour la construction du geste vocal répertorie des connaissances, des capacités et des attitudes qu'engagent nécessairement des pratiques vocales maîtrisées. Il est organisé en quatre ensembles distincts mais étroitement imbriqués dans la plupart des situations d'apprentissage relevant des quatre champs de compétence visés par l'enseignement :

- **L'instrument vocal** : c'est le moteur qui, si on sait le faire marcher, ne présume pas de ce à quoi il peut servir. Cependant, pour qu'il serve à faire de la musique, l'élève doit connaître et savoir faire fonctionner les différents éléments qui le constituent.
- **L'écoute pour reproduire et mémoriser** : cet ensemble est à la base de nombreuses situations, qu'il s'agisse de poser les bases d'un projet musical ou de structurer un travail d'écoute ; en effet, la qualité d'une reproduction vocale repose sur une écoute concentrée qui alimente une mémorisation rapide et solide.

2. Situation au demeurant risquée pour l'équilibre physiologique d'une voix d'enfant.

- **Le geste pour interpréter et créer** : les conditions précédentes étant réunies, place à la musique, qu'il s'agisse de l'interpréter – lui donner une « coloration particulière » – ou de la créer de toutes pièces comme, par exemple, dans des jeux vocaux.
- **La posture pour échanger et s'autoévaluer** : la musique étant en partage – parce qu'elle est donnée à entendre à un public, parce qu'elle est produite collectivement –, il s'agit d'apprendre à échanger pour la produire comme pour l'expliquer, voire la justifier.



Référentiel pour la construction du geste vocal

La maîtrise de l'instrument vocal (énergie, souffle, phonation, résonance) ▶ **permet à l'écoute de mémoriser et de reproduire** ▶ **et de nourrir le geste vocal pour interpréter et créer**

• Assurer la posture : enracinement, axe vertical, ouverture, décontraction • Maîtriser la respiration : détente inspiratoire, tonicité de l'expiration • Soigner l'attaque, le soutien, la coupure du son, et améliorer l'intonation • Chanter des sons conjoints et disjoints • Développer la tessiture, découvrir les registres et choisir le registre adapté • Moduler son articulation (débit, consonnes percussives…), son accentuation (dynamique, rythmique) et son phrasé • Moduler sa dynamique (intensité du son, intensité du geste) • Moduler son timbre (sons voisés et non voisés ; consonnes nasales ; homogénéiser les couleurs des voyelles dans le groupe, développer la richesse harmonique) • Identifier des marqueurs stylistiques dans l'utilisation de la voix • Prévenir les risques vocaux	• Se concentrer • Écouter le modèle vocal, le contexte, le résultat • Imiter et mémoriser un modèle rythmique/mélodique • Corriger son intonation en s'aidant du contexte harmonique • Adapter, anticiper la prise d'air et le soutien en fonction du contexte (texte, phrase, tempo…) • Percevoir, tenir, animer une pulsation • Traduire par le corps, le geste, la voix une carrure (temps forts, temps faibles) • Respecter la division du temps (binaire, ternaire) • Respecter les décalages rythmiques (anacrouse, syncope) • Tenir sa partie dans un contexte polyphonique, polyrythmique ou hétérophonique • Chanter de mémoire le répertoire travaillé • Faire attention à soi, aux autres • Écouter et coordonner son geste vocal avec celui des autres	• Chanter en classe, en petit groupe, individuellement (partie soliste) • Mobiliser les notions et techniques des différents domaines pour enrichir sa production vocale • Identifier les difficultés d'une situation vocale et mobiliser les techniques pour y remédier • Mobiliser les ressources vocales nécessaires à une expression particulière • Interpréter plutôt qu'imiter un modèle • Arranger, pasticher un modèle • Inventer un élément original pour enrichir la réalisation d'un projet musical • Réutiliser certaines caractéristiques (style, technique, etc.) d'une œuvre connue • Faire preuve d'autonomie et d'initiative dans l'interprétation tout en respectant les choix collectifs • Réinvestir ses expériences personnelles de la création musicale pour élaborer un projet • Identifier, rechercher et mobiliser à bon escient les ressources documentaires enregistrées pour nourrir la réalisation d'un projet

Outil ◀▶ **Techniques** ◀▶ **Musique**

Une posture pour échanger et s'autoévaluer, améliorer le projet musical et approfondir ses compétences

• Identifier les difficultés et les moyens d'y remédier • Apprécier la qualité de sa production au sein du groupe • Identifier par comparaison les différences et ressemblances entre plusieurs interprétations • Réinvestir ses expériences personnelles de la création musicale pour écouter, comprendre et commenter celles des autres	• Porter attention à une appréciation extérieure • Présenter les choix artistiques d'un projet • Contribuer à l'élaboration collective de choix d'interprétation ou de création • Développer une critique constructive sur une production collective • Transférer sur un projet musical en cours ou à venir les conclusions d'un débat antérieur sur une œuvre ou une esthétique	• Reconnaître l'exigence nécessaire à une production de qualité • Distinguer appréciation subjective et description objective • Argumenter une critique adossée à une analyse objective • Respecter la sensibilité de chacun • Distinguer les postures de créateur, d'interprète et d'auditeur

La diversité des répertoires supports des projets musicaux

En tous domaines de formation, l'éducation musicale doit amener les élèves à découvrir et prendre la mesure de la diversité des répertoires, ceux dont nous héritons comme ceux qui se construisent aujourd'hui[3]. Ainsi, le choix des répertoires qui sont à la base de la réalisation des projets musicaux revêt une importance essentielle dans cette perspective. Il doit permettre d'ouvrir l'élève à des expressions artistiques variées (musiques savantes, populaires, non-occidentales), lui faire rencontrer d'autres cultures que celles qui lui sont les plus familières et le conduire à prendre la juste mesure de l'immensité des ressources expressives et sensibles qui sont à sa disposition de musicien et de mélomane.

Le nuage ci-dessous réunit des genres et des styles dans lesquels le professeur peut puiser les points de départ des projets musicaux qu'il mènera avec ses élèves. Si cet ensemble n'est pas exhaustif, il permet de mesurer la richesse des possibilités offertes comme la nécessité d'en faire rencontrer la diversité aux élèves.

Le deuxième outil vise à garantir la diversité et l'équilibre des répertoires mobilisés par les projets musicaux durant chaque année du cycle. Il propose une répartition des projets musicaux au cours du cycle 4 afin de garantir un équilibre entre les répertoires travaillés. Il peut être un cadre que le professeur déclinera aussi bien pour organiser la progression pédagogique de ses classes en ce domaine que pour élaborer un outil que les élèves renseigneront progressivement au fil de leurs apprentissages.

3. « L'éducation musicale conduit les élèves vers une approche autonome et critique du monde sonore et musical contemporain. Elle veille parallèlement à inscrire les musiques étudiées dans une histoire et une géographie jalonnées de repères culturels. » Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

		5ème		4ème		3ème		Chaque année…
Domaine de la chanson	Chanson actuelle							Au moins deux projets relevant de deux de ces catégories
	Chanson du patrimoine récent							
	Chanson du patrimoine ancien							
	Chanson du patrimoine non-occidental							
Répertoires « savants »	Air d'opéra ou d'opérette							Au moins un projet relevant de l'une de ces catégories
	Air de comédie musicale							
	Mélodie ou lied							
	Air sacré							
	Autres							
Création	Création de chanson							Au moins un projet relevant de l'une de ces catégories
	Autre création							

NB : les frontières sont évidemment poreuses entre chanson « actuelle » et chanson « du patrimoine récent » ; il revient au professeur de les apprécier à la lumière de la maturité et des références des élèves. L'essentiel restant ici que l'éducation musicale apporte aux élèves, concernant un genre particulièrement populaire et marqué par une actualité médiatique très dense, une certaine profondeur historique relativisant l'évidence de l'actualité médiatique.

Annexe 1 : Accompagner la mue des élèves

Il est tout d'abord nécessaire d'entendre et d'identifier l'élève qui mue. Les modifications laryngées ainsi que celles du conduit vocal sont en effet différentes d'un individu à l'autre et variables dans le temps. Elles ne se manifestent donc pas de la même façon. Lorsque la difficulté est avérée, il s'agit alors de dédramatiser, de rassurer et d'encourager, dans de rares cas de diagnostiquer une difficulté plus lourde justifiant une consultation chez un médecin spécialiste de la sphère laryngée.

Identifier les premiers signes de la mue

Chez les garçons, le changement est souvent spectaculaire. Il se produit entre 12/13 et 15 ans. Les cordes vocales passent de 16mm environ à 29/30mm, la taille du larynx augmente de 64% abaissant la tessiture d'une octave. On entend alors des passages brusques et incontrôlés d'un registre à l'autre qui peuvent fréquemment surprendre l'élève qui, lui-même, ne comprend pas ce qui se passe.

Si ce même phénomène intervient chez les filles, il est beaucoup plus difficile à identifier car il ne change pas le mécanisme laryngé. L'abaissement de la tonalité est habituellement de deux tons et s'effectue entre 11 et 13 ans. La taille du larynx augmente de 34% et les cordes vocales passent de 14mm environ à 23 mm.

Expliquer et rassurer

Devant ces événements physiologiques aussi intimes que surprenants, l'élève attend des explications. C'est alors l'occasion de rappeler les notions de base en anatomie et en physiologie de la voix, de mettre en perspective cette difficulté passagère et d'apporter immédiatement des outils pour la dépasser.

- La mue et les modifications laryngées s'effectuent sur une période assez courte allant de 3 à 4 mois à un an. Le sachant, l'élève accepte beaucoup mieux cet état passager et comprend qu'il ne peut le convoquer très longtemps pour justifier de « ne pas chanter ».
- Lorsqu'un refus de chanter s'exprime à cette occasion, il s'avère qu'il relève bien davantage de problèmes d'une autre nature relevant de la psychologie générale de l'élève. La bienveillance du professeur, sa capacité à objectiver le phénomène physiologique vécu, la banalisation de ce moment particulier contribuent alors à rassurer l'élève et, d'emblée, à le projeter vers l'après. Tout devient alors question de patience.

Les réponses claires et rassurantes, les conseils de technique vocale du professeur aideront donc l'élève en difficulté passagère à se situer et à explorer sa nouvelle voix. Ainsi, dans le cadre du cours d'éducation musicale, chacun peut chanter pendant la mue.

Des exigences particulières pour accompagner la mue

- Ne pas forcer la voix, ni dans les aigus, ni dans les graves.
- Ne jamais rechercher le fortissimo.
- Ne pas hésiter à chanter provisoirement dans le mécanisme léger : en voix de tête, le garçon « explore » son « nouveau registre » (le registre lourd).
- Permettre à l'élève d'octavier dès qu'il en ressent la nécessité.
- Explorer sa "nouvelle voix" c'est l'écouter et reproduire en conséquence. Si l'exemple donné par le professeur est une chose, celui donné par un autre élève ayant traversé plus tôt les mêmes difficultés peut apporter nombre de solutions, y compris aux problèmes de justesse. Ainsi sera-t-il toujours bienvenu, en les faisant se côtoyer au sein du groupe, d'associer élève en phase de mue et élève ayant déjà mué.
- Cette période transitoire est également le temps où l'élève doit apprendre à se réapproprier son corps. Les exercices de mobilisation corporelle, l'aidant à gérer ses maladresses, lui offre une dynamique indispensable à ses progrès : il prend confiance en ses possibilités, analyse son geste corporel et comprend notamment l'interaction de tous les éléments musculaires qui peuvent favoriser une meilleure phonation chantée.
- La production d'un élève qui mue doit toujours être valorisée. Il peut se perdre et faire des erreurs, d'autant plus que ce sera pour lui le meilleur moyen de faire évoluer sa voix et réduire la durée de cette période particulière.

- Tous les paramètres vocaux ainsi que le vocabulaire adapté seront donc abordés, autant que de besoin et toujours avec simplicité :
  - **Respiration**, inspiration, expiration, gestion du souffle, soutien vocal ;
  - **Émission vocale** : phénomène vibratoire (cordes vocales, larynx, glotte), attaque du son, décomposition du son, terminaison du son ;
  - **Résonance** : cavités supra-laryngées, timbre (résonateurs) ;
  - **Physiologie** : thorax, abdomen, sternum, côtes, voies aériennes, trachée, poumons, bronches, diaphragme, larynx, pharynx, voile, oreille, fosses nasales, cordes vocales, glotte, timbre, résonateurs, etc.

On notera bien évidemment l'interaction de tous ces paramètres dans la réalité d'une émission vocale quelle qu'elle soit et notamment durant la mue. Dans cette mesure, le travail préalable de mobilisation corporelle et de technique vocale prend tout son sens et sa pertinence.

Notons ici ce qu'un spécialiste, Yves Ormezzano, phoniatre et ORL, dit de ce moment particulier : « *la réponse [à la mue] est sans doute dans le larynx et la technique vocale des principaux intéressés. (…) Un enfant qui possède un bon schéma corporel et pas seulement vocal, sera parfaitement conscient de ce qui se passe. (…). L'idéal est de posséder la meilleure technique vocale avant la mue*. »

Ainsi, les habitudes de pratique vocale prises depuis des années à l'école et renforcées par la scolarité au collège atténuent, dans la plupart des cas, les difficultés de ce passage particulier.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Référentiels pour la construction des compétences : six domaines complémentaires

En cycle 4, la variété des activités menées permet de structurer l'acquisition de connaissances au sein de six domaines complémentaires : le timbre et l'espace ; la dynamique ; le temps et le rythme ; la forme ; le successif et le simultané ; les styles.

Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

SOMMAIRE

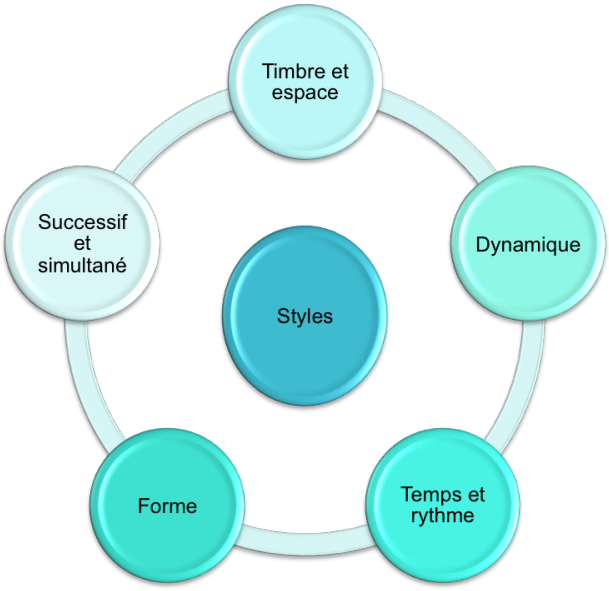
Six domaines complémentaires 2
Domaine du timbre et de l'espace 4
Domaine de la dynamique 4
Domaine du temps et du rythme 5
Domaine de la forme 5
Domaine du successif et du simultané 6
Domaine des styles 6
Annexe 1 - Exemples d'usage des référentiels 7

Les quatre champs de compétences qui structurent le programme d'éducation musicale (1. Réaliser des projets d'interprétation ou de création ; 2. Écouter, comparer, construire une culture musicale commune ; 3. Explorer, imaginer, créer et produire ; 4. Échanger, partager, argumenter et débattre), adossés au socle commun de compétences, sont alimentés par des connaissances, capacités et attitudes spécifiques à l'éducation musicale mobilisées dans les champs de la production et de la perception. Cet ensemble est organisé en six domaines complémentaires sur la base desquels se construit la diversité des activités menées en classe. Il constitue le référentiel disciplinaire détaillé ci-dessous.

Points d'appui pour l'élaboration des séquences d'enseignement et le développement progressif des compétences visées par l'enseignement de l'éducation musicale, ces six référentiels nourrissent la liberté et la responsabilité pédagogiques du professeur (choix des œuvres et des supports, planification de la progression dans l'acquisition des compétences, choix des situations d'apprentissage, etc.). La diversité des notions qui s'y trouvent réunies comme celle des situations qui permettent de leur donner sens suppose également de mobiliser une grande variété de répertoires au fil des trois années du cycle 4.

La voix et plus généralement le geste musical ayant une place centrale comme objectif de formation et comme moyen pédagogique de l'éducation musicale au cycle 4, un référentiel spécifique lui est par ailleurs consacré.

Six domaines complémentaires



- Les domaines du timbre et de l'espace, du temps et du rythme et de la dynamique concernent les caractéristiques des matériaux sonores qui constituent le discours musical ;
- Le domaine du successif et du simultané renvoie à l'organisation temporelle, horizontale et verticale, du matériau musical (microstructure) ;
- Le domaine de la forme concerne l'organisation des matériaux et techniques sur le temps long de la musique (macrostructure).

Ces cinq premiers domaines et les référentiels qui les organisent présentent un ensemble articulé de notions et techniques qui organisent le discours musical. Une fois les objectifs de formations identifiés, le professeur s'y adosse pour concevoir et organiser les situations d'apprentissage en classe, que ce soit dans le champ de la perception ou dans celui de la production. Ces référentiels ne visent pas à circonscrire les contenus à enseigner et n'ont pas davantage vocation à être exploités de manière exhaustive. *A contrario*, ils permettent à l'enseignant de tirer parti de chaque situation d'apprentissage en s'assurant :

- que les notions convoquées relèvent d'un contexte musical qui a du sens ;
- qu'elles contribuent au développement des compétences visées par l'enseignement ;
- qu'elles conduisent l'élève à développer son autonomie dans le champ de la perception comme dans celui de la production ;

Le sixième domaine, celui des styles, est intimement relié à chacun des domaines précédents. Relatif aux enjeux esthétiques, historiques et culturels de l'enseignement de l'éducation musicale, il vise la construction par l'élève d'une posture de mélomane cultivé, curieux et attentif à la diversité musicale dans l'espace et dans le temps. Les références qu'il pose sont naturellement au centre des apprentissages menant à l'acquisition de la compétence « Écouter, comparer, construire une culture musicale commune ».

Ces six domaines complémentaires sont au service de la construction des compétences. Ils proposent des articulations logiques qui, dans chaque domaine, permettent de relier les notions les unes aux autres. Ces outils doivent alors permettre au professeur, dès lors qu'il convoque une ou plusieurs notions pour alimenter une situation d'apprentissage, de s'assurer que cette notion s'inscrit bien dans un réseau de relations qui lui donne sens.

Les exemples de situations et d'activités proposés dans les tableaux du programme (« Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève ») devront donc être précisés et complétés au regard du contenu de ces référentiels (cf. les exemples d'usage des référentiels à la fin de cette fiche).

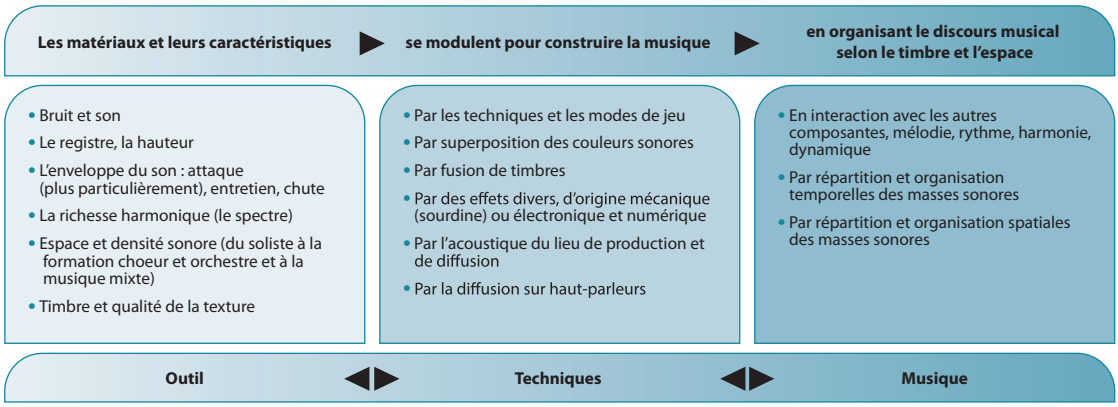
Les référentiels qui suivent sont organisés selon une logique qui, partant des matériaux, convoque des outils et des techniques pour enfin construire la musique. Présenté en deux ou trois étapes, ce processus permet à chaque notion rencontrée de se situer à la bonne place dans le processus qui mène à ce que la musique soit effectivement produite ou perçue.

Chaque notion rencontrée et étudiée relevant ainsi d'un processus qui la dépasse largement, l'élève peut lui donner un sens lui permettant en retour de s'approprier des contenus exigeants et de les structurer pour mieux les faire interagir entre eux. S'il acquiert ainsi des savoirs, il développe également les savoir-faire qui lui permettent de s'en servir et les savoir-être spécifiques à la posture d'un musicien sensible, attentif à ce que dit la musique tout autant qu'à ce qu'il peut lui faire dire.

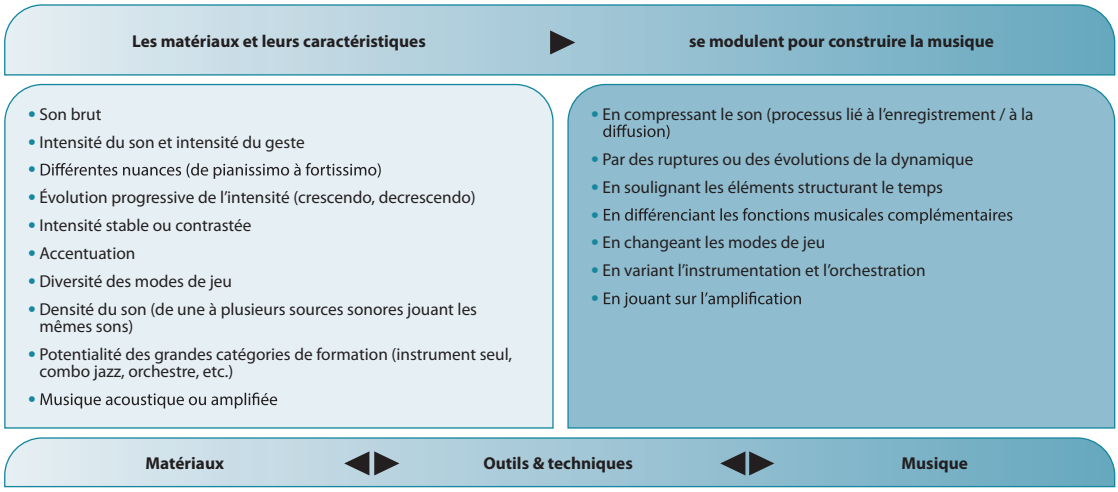
Chaque référentiel est accompagné par un « nuage de vocabulaire ». Il s'agit d'un ensemble non exhaustif de termes susceptibles d'être mobilisés par les apprentissages dans le domaine concerné et dont les élèves vont peu à peu maîtriser l'usage dès lors qu'ils les utiliseront pour mener à bien des activités pratiques. Les tailles relatives des différents termes de vocabulaire réunis dans chaque nuage sont aléatoires. En effet, si, dans un contexte particulier, un terme donné revêt une grande importance, dans un autre, il deviendra anecdotique. C'est donc au professeur, dans chaque situation d'apprentissage, de faire un choix opportun de termes appropriés, d'abord au service des activités menées et dans ce cadre à l'atteinte des objectifs poursuivis. Ces nuages sont bien des réservoirs de possibilités à exploiter, d'une part pour nourrir les séquences, d'autre part pour que les élèves s'approprient un lexique propre à la musique.

Retrouvez Éduscol sur

Domaine du timbre et de l'espace

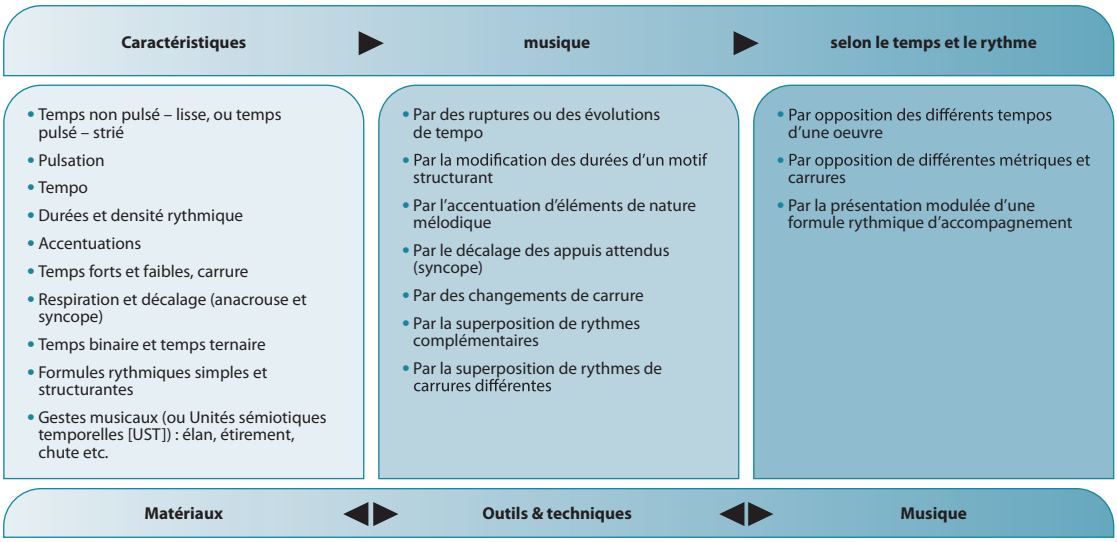


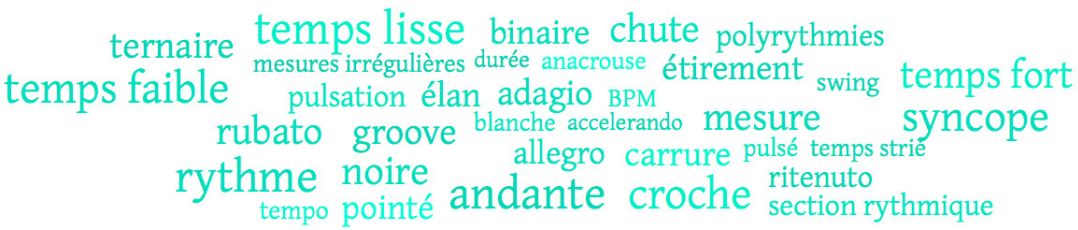
Domaine de la dynamique



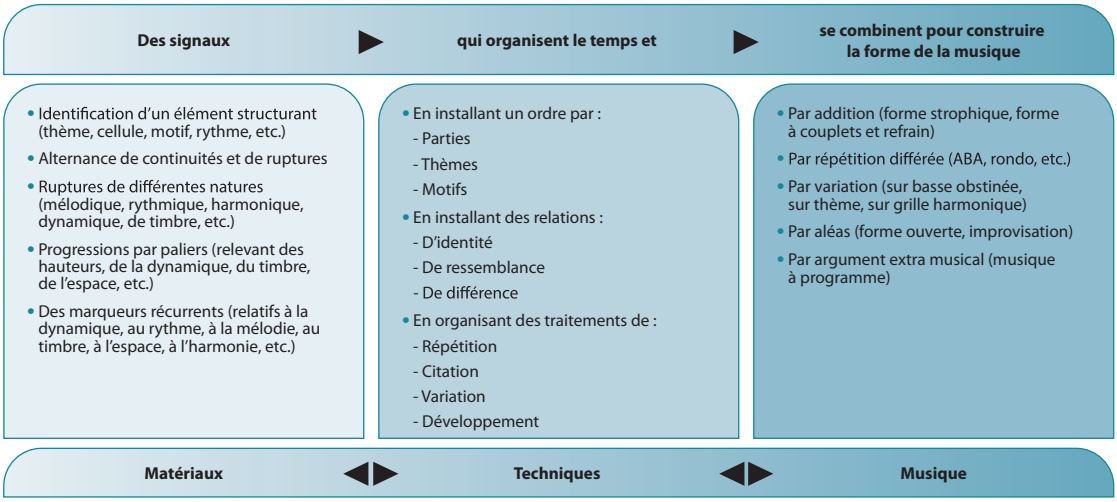
Retrouvez Éduscol sur

Domaine du temps et du rythme



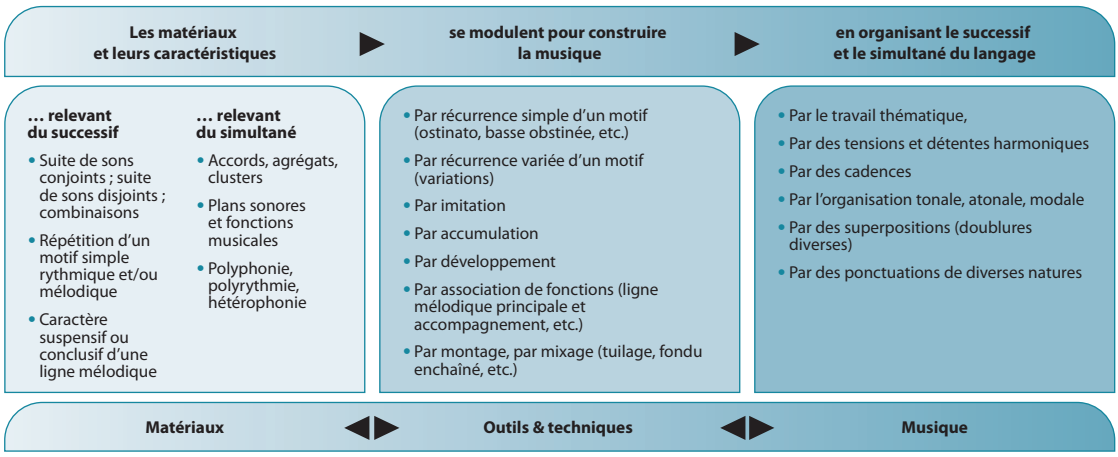


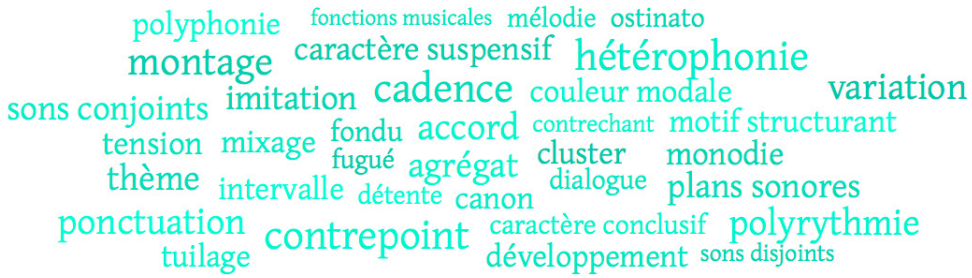
Domaine de la forme



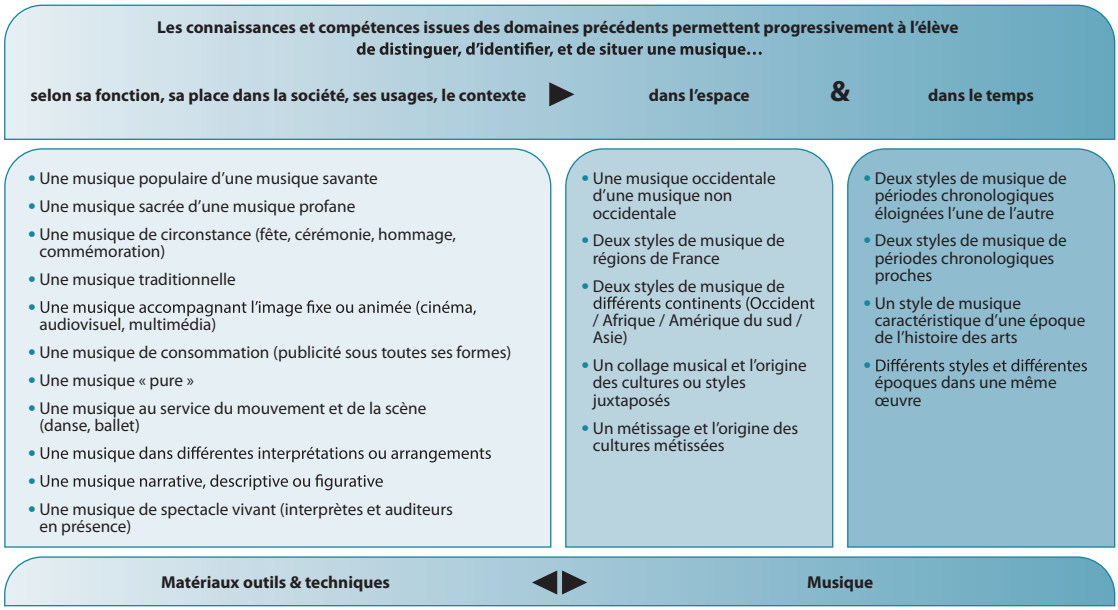
Retrouvez Éduscol sur

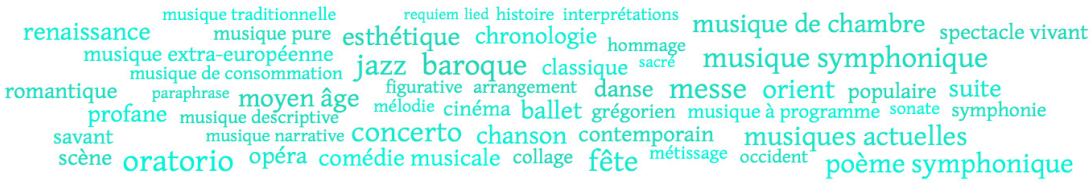
Domaine du successif et du simultané





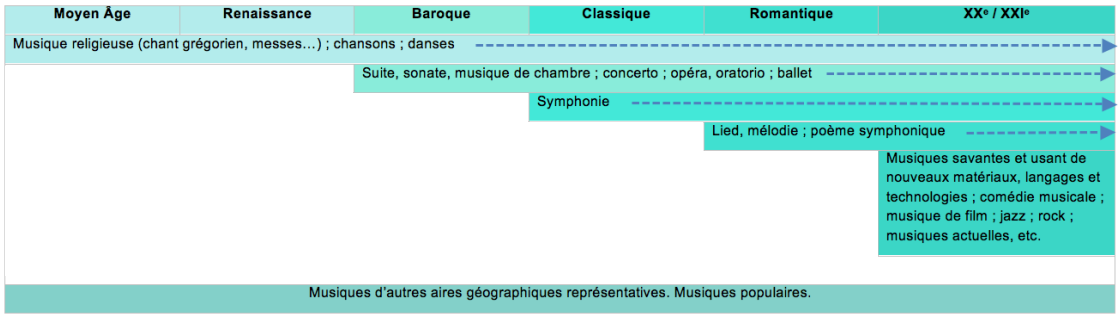
Domaine des styles





Retrouvez Éduscol sur

Pour accompagner ce référentiel particulier, le tableau ci-dessous fait apparaître les grands repères qui, progressivement, organisent la culture musicale de l'élève.



Annexe 1 - Exemples d'usage des référentiels

« Densité sonore » (domaine du timbre et de l'espace)

Un élève mobilisera d'autant mieux cette notion au service d'une compétence pour percevoir ou produire la musique :

- qu'il aura mené des expériences permettant de la ressentir (à puiser dans la colonne « … se modulent pour construire la musique… »),
- que certaines de ces expériences viendront enrichir la réalisation d'un projet musical (colonne « … en organisant le discours musical selon le timbre et l'espace »).

Par exemple, dans le cadre d'une création alliant expression vocale et création numérique, l'élève pourra, dans un premier temps, être conduit à expérimenter, sur un logiciel *ad hoc*, la superposition de différents matériaux sonores pour en mesurer les effets et les spécificités expressives ; dans un second temps et dans le cadre de l'enrichissement du projet musical en cours, il pourra faire évoluer l'interprétation en jouant sur la densité (de l'accompagnement, des voix, etc.).

« Intensité du son » (domaine de la dynamique)

Un élève mobilisera d'autant mieux cette notion au service d'une compétence pour percevoir ou produire la musique :

- qu'elle sera mise en lien avec une situation en classe permettant d'expérimenter facilement des jeux d'intensité ;
- qu'elle sera mise en lien avec des situations d'apprentissage mobilisant la « structuration du temps » (domaine de la forme) et/ou les types d'écriture (domaine du successif et du simultané).

Par exemple, dans le cadre de la réalisation d'un projet musical, il s'agira de travailler sur l'intensité vocale pouvant viser à :

- souligner la mélodie principale dans une polyphonie ;
- adapter l'intensité vocale à l'évolution du texte chanté ;
- souligner la forme du projet en variant l'intensité du son selon ses différentes parties.

Cette dernière approche pourra s'enrichir de « l'écoute orientée » d'une forme bipartite largement structurée par l'intensité sonore (menuet classique, ouverture à la française, etc.) ou encore par les différents styles d'écriture qui s'y succèdent (horizontal, vertical notamment).

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Élaborer une séquence en éducation musicale

Au cycle 4, les compétences travaillées qui structurent l'enseignement de l'éducation musicale poursuivent et approfondissent le travail entrepris dès le cycle 2. Cependant, les situations d'apprentissage deviennent plus exigeantes et conduisent à des études, des réflexions et des réalisations plus complexes et ambitieuses sollicitant toujours davantage la responsabilité, l'initiative et l'engagement des élèves.

Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

SOMMAIRE

La séquence : d'une unité structurante à une progression de cycle 2

Séquence, progression et tableau de bord 3

Séquence, EPI, PEAC et histoire des arts 3

Une méthodologie de construction 4

Les vertus d'un diagnostic préalable 4

L'élaboration 5

La planification 5

Une fiche de synthèse 7

Depuis la dernière génération de programmes, la séquence est l'unité pédagogique de référence dont la succession organise le parcours de formation de l'élève. Sa mise en œuvre organise les apprentissages dans une logique progressive mue par un esprit tout à la fois de découverte et de consolidation.

Bien qu'elle n'y soit pas explicitement indiquée, cette logique de présentation reste la même dans le programme entré en vigueur à la rentrée 2016.

La construction d'une séquence est l'étape préparatoire indispensable au bon déroulement de l'enseignement en éducation musicale car elle en constitue l'ossature principale, l'équilibre interne et garantit la richesse des contenus ainsi que la progressivité des acquis. La liberté pédagogique du professeur s'exerce ici pleinement sous condition d'une parfaite cohérence avec les besoins en apprentissages des élèves.

La séquence : d'une unité structurante à une progression de cycle

Le programme d'éducation musicale au cycle 4 s'organise autour de quatre grands champs de compétences : *réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création – écouter, comparer, construire une culture musicale commune – explorer, imaginer, créer et produire – échanger, partager, argumenter et débattre*. Ce parcours de formation sur trois années s'inscrit dans la continuité des cycles précédents. Son organisation curriculaire au service d'objectifs de formation ambitieux exige de penser la progressivité des apprentissages sur l'ensemble du cycle. Considérée dans cette perspective, la séquence doit pouvoir garantir aussi bien l'équilibre, la cohérence et le sens d'une succession de séances d'éducation musicale, que le développement progressif des compétences visées et des connaissances acquises sur l'ensemble du cycle. Si une séquence d'éducation musicale doit, nous l'avons dit, porter sa propre cohérence, elle doit parallèlement introduire des apprentissages nouveaux tout en travaillant des gestes musicaux non encore consolidés. Ainsi, les liens que les séquences entretiennent les unes avec les autres sont essentiels. Sur ce plan, le programme renvoie à la responsabilité pédagogique du professeur qui, dans son contexte particulier d'exercice et en fin connaisseur des besoins de ses élèves, est seul à même d'élaborer une succession de séquences adaptées. Dans cette perspective, tout autre organisation qu'une régularité annuelle des séances et séquences d'éducation musicale risquerait d'être préjudiciable à la qualité des apprentissages.

Une séquence élaborée dans un contexte donné est rarement transposable à un autre sans aucune modification. Ainsi faut-il être particulièrement prudent dès lors que l'on souhaite s'emparer d'une séquence présentée sur quelque site que ce soit. Il est en effet tout à fait improbable qu'elle réponde immédiatement aux besoins d'une autre situation pédagogique. Mais inversement, si elle est mobilisée avec la distance nécessaire puis mise en œuvre moyennant souvent d'importantes évolutions, elle permet de découvrir des opportunités pédagogiques qui viennent enrichir la pratique professionnelle du professeur. Quelles qu'en soient l'origine première, les séquences réalisées par le professeur constituent dans tous les cas un ensemble de ressources toujours réutilisables dès lors qu'elles ne sont pas considérées comme des modèles immuables et définitifs mais bien comme des cadres à décliner spécifiquement dans une situation pédagogique donnée.

La succession des séquences sur l'année forme la progression annuelle. Sur l'ensemble du cycle 4, ce sont trois progressions annuelles qui s'enchaînent et forment alors la progression de cycle. Le plus souvent en charge de tous les élèves du cycle 4 et de ceux en dernière année du cycle 3, le professeur maîtrise un parcours de quatre années équilibrant le travail des différentes compétences visées par le programme et garantissant qu'aucune d'entre elles ne soit laissée de côté. Il dispose ainsi de nombreux contenus qu'il peut chaque année agencer différemment ou encore modifier au gré de l'évolution de ses classes. Il est d'ailleurs fréquent que le professeur diversifie les contenus des séquences pour les différentes classes d'un même niveau pour tenir compte des profils des différents groupes et de la réalité de leurs apprentissages. Cette possibilité est implicitement encouragée par le programme qui, visant l'acquisition de compétences formulées en termes génériques, engage le professeur à les préciser dans chaque situation afin de garantir la progression de tous les élèves.

Par expérience, le professeur d'éducation musicale organise son enseignement en programmant et réalisant entre 4 et 6 séquences par année, les congés scolaires facilitant une répartition équilibrée des différents sujets abordés. Chaque séquence comprend alors de 5 à 7 séances.

Séquence, progression et tableau de bord

Chaque professeur gagne toujours à garder une trace précise des progressions suivies par les élèves, des séquences qui les constituent et des contenus qui y ont été travaillés (répertoire du projet musical, œuvres écoutées, compétences particulièrement travaillées, etc.). Il dispose ainsi d'un tableau de bord l'aidant aussi bien à construire un parcours équilibré abordant les espaces musicaux les plus larges, à toujours proposer des situations d'apprentissages diversifiés, complémentaires et pertinentes, à apprécier enfin, à chaque instant, l'éventuelle distance restant à combler entre les compétences acquises par les élèves à un instant donné et les objectifs fixés par le programme. En outre, ce tableau de bord s'avère un outil précieux dans la communication avec l'équipe pédagogique de chaque classe, celle de l'établissement mais aussi dans la relation avec les parents d'élèves. L'espace numérique de travail peut opportunément en accueillir une déclinaison appropriée à l'usage que l'on souhaite en faire dans ce cadre.

Séquence, EPI, PEAC et histoire des arts

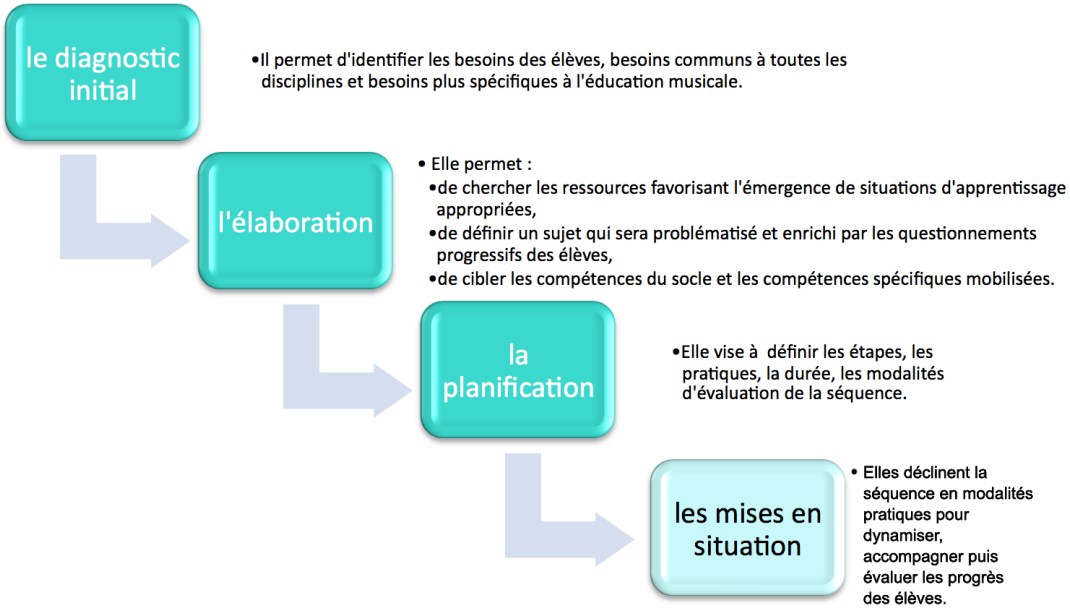
Les contenus d'une séquence d'éducation musicale, les répertoires travaillés (projet musical et travaux de perception), la problématique qui la sous-tend peuvent s'enrichir de relations avec d'autres disciplines dans le cadre d'un enseignement pratique interdisciplinaire. Il s'agit alors, au bénéfice de l'atteinte des objectifs du programme et ceux de la séquence, de mettre en résonance des travaux menés simultanément et en concertation entre plusieurs disciplines. Cette démarche permet d'élargir le périmètre étudié par une séquence et de renforcer le sens des apprentissages.

Si les circonstances le permettent, une séquence peut tirer parti d'un projet mené dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle avec la possibilité ainsi donnée de mettre en relation un objectif de formation prévu dans le cadre du programme avec l'intervention d'un musicien professionnel, d'une structure culturelle ou d'un représentant d'un lieu de création.

La planification de séquences facilite la mise en œuvre de l'enseignement de l'histoire des arts par les liens que le professeur peut établir avec une ou plusieurs thématiques qui y sont proposées, à partir d'une œuvre étudiée, d'un sujet abordé ou d'éléments de langage pratiqués dans une séquence d'éducation musicale.

Une méthodologie de construction

Comment construire une séquence ? Quelles sont les différentes étapes nécessaires et dans quel ordre ? L'expérience acquise nous apprend que, dans la plupart des cas, le processus est le suivant :



Ce cadre général s'enrichit de démarches convergentes pouvant s'adapter à chaque situation, à chaque public et à chaque approche didactique. Avant d'apporter les précisions nécessaires à la mise en œuvre de chacune de ces étapes, notons que la recherche des ressources, la définition d'un sujet à problématiser et des compétences à cibler peuvent être menées en parallèle ou dans un autre ordre que celui indiqué ci-dessus.

Les vertus d'un diagnostic préalable

Chaque séquence s'élabore à partir d'un diagnostic. Permettant d'identifier les besoins des élèves, celui-ci dessine un choix d'objectifs à atteindre, de compétences à travailler, de connaissances à apporter et de supports nécessaires à la mise en situation des élèves. Au terme d'une séquence, le bilan établi à partir des évaluations pratiquées au cours des différentes séances permet au professeur de préciser les contenus de la séquence suivante en orientant les priorités de formation en fonction des résultats obtenus. Il peut ainsi envisager de nouvelles perspectives tout en ménageant un travail sur des compétences et connaissances qui doivent encore être consolidées.

En tout début d'année scolaire, a *fortiori* dès la première année du cycle 4, il est important de prendre le temps nécessaire à ce diagnostic. Celui-ci peut alors reposer sur une diversité de mises en situation proposées aux élèves dès la première séance de l'année, mises en situation qui informeront d'emblée et à grands traits sur les forces et faiblesses des élèves de la classe.

L'élaboration

Les premiers objectifs de formation étant définis, le professeur a toute autorité pédagogique pour choisir les sujets sur lesquels il adosse son enseignement. Ces sujets d'étude peuvent être de natures diverses et s'attacher à la découverte d'un phénomène musical comme à celle de son contexte d'évolution ou du sens qu'il porte. Quel que soit le sujet abordé, celui-ci fait toujours l'objet d'une problématisation.

On évitera l'étude précise d'un domaine fermé pour plutôt privilégier une démarche de comparaison (des répertoires, des projets musicaux, des œuvres, des problématiques, des figures de langage, etc.) toujours porteuse de découvertes et d'apprentissages. De la même façon, les approches reléguant la musique à une fonction purement illustrative, ceci notamment dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts ou de la participation de la discipline à un EPI, seraient très éloignées de l'esprit du programme et, dans tous les cas, desserviraient ses objectifs. Cependant, une séquence devra toujours privilégier les sujets permettant d'ouvrir la réflexion des élèves à d'autres domaines artistiques ou à d'autres disciplines enseignées dans le collège. C'est dans cette perspective que pourront être envisagés ceux convoquant une réflexion sur la prévention des risques sonores et sur l'éducation à citoyenneté.

Les sujets d'étude au cœur de la séquence doivent convoquer des ressources artistiques en facilitant l'approche et donc le développement des compétences musicales des élèves. Le choix d'une œuvre de référence au contenu éclairant la problématique et celui d'un projet musical constituent une étape importante de l'élaboration d'une séquence. Des œuvres complémentaires viennent compléter ces ressources pour mettre en valeur certains aspects du travail entrepris.

Si les quatre champs de compétence définis par le programme sont visés par l'élaboration d'une séquence, notamment par le choix des mises en situation, le professeur oriente ses observations et appuie son évaluation plus particulièrement sur des objectifs circonscrits et en nombre limité (2 ou 3). Les compétences ainsi ciblées sont ensuite présentées aux élèves et irriguent les mises en situation, les connaissances, capacités et attitudes plus particulièrement mobilisées.

La planification

La construction d'une séquence ne s'arrête pas au choix des différents éléments qui la constituent. Si son déroulement est anticipé « à la table », si l'enchaînement des différentes activités est pensé dans une succession particulière, la mise en œuvre effective doit pouvoir tenir compte des réalités de la classe, ses difficultés, ses réussites, son engagement plus ou moins important, et s'adapter en conséquence. Il est ainsi fréquent que ce qui a été initialement envisagé soit largement modifié d'une classe à une autre ou au sein même d'une séance. Pour toutes ces raisons, et même si cela peut apparaître dans un premier temps comme un paradoxe, la nécessaire plasticité de la mise en œuvre d'une séquence repose sur la rigueur de sa construction en amont.

Une séquence construite avec toute la rigueur requise identifie nombre d'activités possibles, diversifiées, alternatives ou complémentaires les unes aux autres, toujours susceptibles d'être convoquées pour répondre à une situation particulière. Cette construction identifie :

Les compétences didactiques du professeur sont ici particulièrement sollicitées. Sa capacité à différencier les apprentissages selon les élèves et les situations, sa gestion de l'espace et du temps d'enseignement, sa capacité à analyser dans l'instant les situations pédagogiques pour infléchir sa stratégie pédagogique sont alors déterminantes.

Une fiche de synthèse

Lors de l'élaboration d'une séquence, pendant sa mise en œuvre aussi bien qu'au cours d'échanges avec ses pairs, le professeur doit pouvoir s'appuyer sur un document de synthèse réunissant les aspects clefs de la séquence envisagée, en cours ou réalisée. Tous ces éléments sont alors rassemblés sur un support dont il choisit la forme et qui comprend :

Le "sujet" de la séquence	•Souvent destiné à ce que la séquence soit immédiatement identifiée par les élèves, il n'en précise par pour autant les objectifs.
La problématique qui la traverse	•Destinée à: - nourrir les apprentissages dans tous les domaines travaillés - alimenter le travail des compétences *explorer, imaginer, créer et produire & échanger, partager, argumenter et débattre*.
Les compétences ciblées	•Elles relèvent d'au moins de 2 des 4 champs de compétences du programme et sont précisées dans leur périmètre.
Les œuvres supports	•Répertoire du projet musical •Œuvre de référence •Œuvres complémentaires
Le scénario du déroulement	•Les contenus envisagés pour chaque séance successive •Les ponts, les rappels, les jalons, les étapes, les repères

Ce document est accompagné du planning des séquences pour chaque niveau, selon l'avancement des contenus dans l'année scolaire.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

La problématique de séquence : entre nécessité et opportunité pédagogiques

ÉCHANGER, PARTAGER, ARGUMENTER ET DÉBATTRE
- *Porter un regard critique sur sa production individuelle.*
- *Développer une critique constructive sur une production collective.*
- *Argumenter une critique adossée à une analyse objective.*
- *Distinguer les postures de créateur, d'interprète et d'auditeur.*

Programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

SOMMAIRE

La problématique : une dynamique pédagogique vertueuse 2

Comment élaborer et utiliser la problématique de séquence ? 3

La problématique comme fil rouge de la séquence 4

La problématique irrigue l'ensemble de la séquence d'éducation musicale. Nommée antérieurement *question transversale*, elle s'inscrit dans les champs de questionnement qui parcourent les enjeux fondamentaux de la musique et contribue ainsi à ce que les élèves perçoivent la portée de la musique qu'ils produisent comme de celle qu'ils écoutent. Pour construire progressivement des réponses à la diversité des questions induites par la problématique de la séquence travaillée, les élèves mènent une enquête, apprennent à se questionner, à confronter leurs points de vue et à interroger les répertoires abordés et les productions réalisées. Tendus vers un but compris de tous, les situations d'apprentissage prennent un sens nouveau, suscitent l'intérêt et l'adhésion et s'articulent avec logique et fluidité. L'échange, le débat et la réflexion critique restent le moteur de cette approche et des postures qui en découlent. Les notions abordées, les compétences développées et les répertoires visités amènent progressivement l'élève à construire des hypothèses, puis des réponses pour éclairer la problématique initialement posée.

Outre le plaisir que peut provoquer sa pratique ou son écoute, la musique questionne le monde musical sous ses différents enjeux et aspects. Cette capacité permet, par exemple, de s'interroger sur un style et son rapport avec une époque, un lieu, une société, sur le rôle ou la fonction d'une œuvre dans un contexte artistique, médiatique ou sociologique donné, ou bien encore, selon une autre logique, sur une caractéristique particulière du langage musical et son évolution, sur un environnement acoustique et les conditions d'écoute, etc. Finalement, les dimensions expressives et symboliques de la musique sont autant d'entrées permettant d'aborder la complexité du monde, celle de la musique et de la place qu'elle y occupe aujourd'hui mais aussi les enjeux de toutes natures dont elle est volontiers le témoin sinon le porte-voix.

La problématique : une dynamique pédagogique vertueuse

Au XVI[e] siècle, le terme n'existait pas encore. Pourtant, déjà, l'évidence s'imposait : « *C'est pourquoi fault ouvrir le livre et soigneusement peser ce que y est déduict. (…) Puis, par curieuse leçon et méditation fréquente, rompre l'os, et sugcer la substantifique moelle, (…)* », François Rabelais, prologue de *Gargantua* (1534).

D'une certaine façon, une étude problématisée est bien plus ambitieuse qu'une étude thématique. En effet, au collège, cette dernière risque bien souvent d'en rester à une énumération d'œuvres ayant entre elles un point commun, parfois superficiel et souvent extra-musical. Par contre, une problématique porte en elle des interrogations dont les réponses dépendront non seulement des connaissances apportées mais également des discussions et débats qui mettront en jeu des points de vue parfois divergents. Une problématique pertinente permet de légitimer la singularité de chacun des avis exprimés dès lors qu'ils contribuent à la construction d'un consensus répondant à la question posée. Et c'est bien cette dynamique qui, progressivement, introduit des connaissances et en souligne l'importance pour permettre de faire progresser… l'enquête.

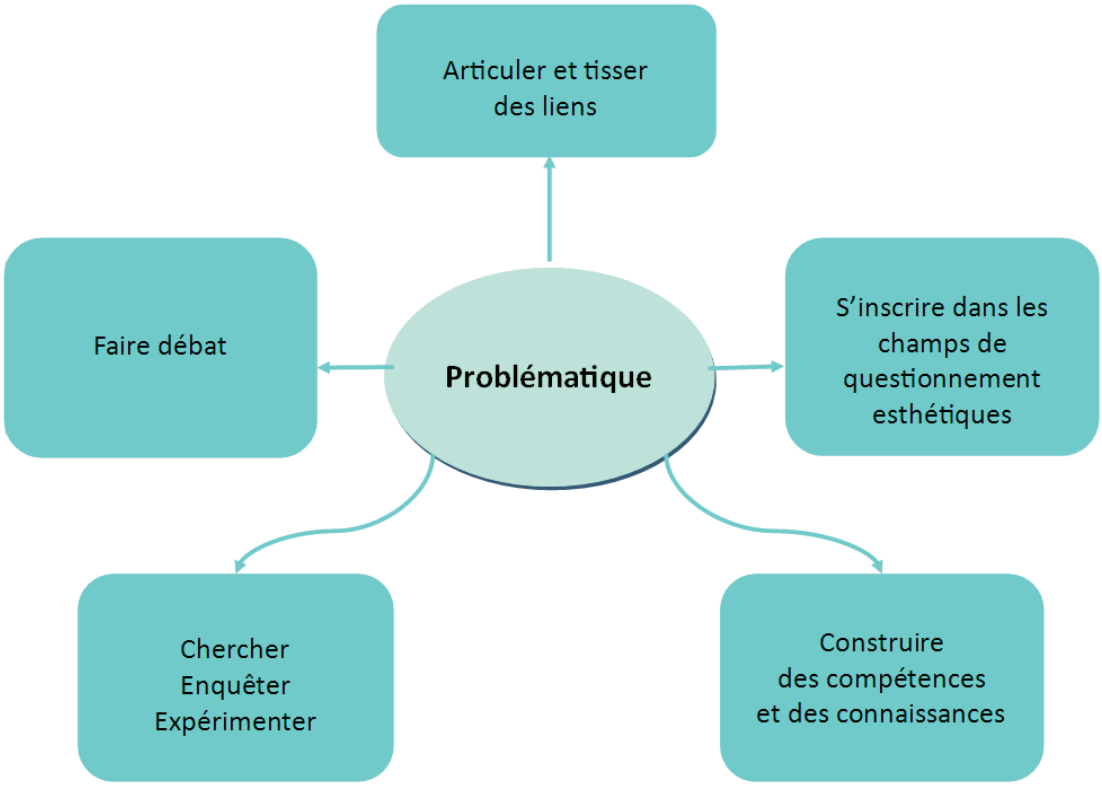
Au service des objectifs de formation visés par le programme, une problématique non seulement engage chaque élève à interroger le phénomène musical dans son essence mais parallèlement interpelle sa responsabilité individuelle pour formaliser un point de vue, l'exprimer auprès de ses pairs, et l'amender progressivement en proportion des découvertes effectuées. Ainsi, une problématique pertinemment choisie permet de construire puis de conduire des séquences dynamiques et attractives. Plutôt que d'être face à un catalogue d'exemples, l'élève construit progressivement un raisonnement complexe autour de la diversité des approches possibles du sujet.

« *La problématique permet de penser ensemble des éléments hétérogènes ou contradictoires. Elle appelle une argumentation, une validation d'hypothèse et une réponse originale. Fruit d'une élaboration théorique, elle correspond à une construction* », Desplanques, Pierre, *La géographie en collège et en lycée*, Hachette Education, Paris, 1994, p. 11.

Comment élaborer et utiliser la problématique de séquence ?

« *L'enseignant est inventeur de la situation de recherche, l'animateur des conflits sociocognitifs et n'est plus – tout du moins à l'amorce du travail – le dispensateur d'un savoir constitué en réponses à des questions qui n'existent pas encore ou n'existeront jamais dans les esprits des élèves. (…) Du coup, cette perspective détermine à la fois la nature des objets et la situation d'apprentissage : il faut qu'il y ait problème à résoudre, contradictions à dépasser, bref matière à s'interroger soi et les autres. Les documents ne sauraient être des réponses mais des points de vue différents des autres, des aspects de la problématique choisie par l'enseignant, des facettes des différents concepts en jeu. L'esprit critique des élèves s'exercera dans le maniement de ces objets et dans la confrontation aux documents portés par les autres élèves.* » Alain Dalongeville, Texte paru en introduction à : Dalongeville A., *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Hachette Education, 2000.

Le schéma suivant traduit la démarche de questionnement et s'applique à toutes disciplines :



La problématique comme fil rouge de la séquence

Tout au long d'une séquence d'éducation musicale, la problématique initialement définie et partagée avec la classe est interrogée, éventuellement élargie ou encore ajustée. Rien n'est systématique. Elle permet de faire apparaître des interrogations imprévues, des pistes de réflexion nouvelles, des occasions impromptues de débats. Le déroulement de la séquence s'adapte aux échanges, aux recherches et aux découvertes de la classe. Le travail de perception et de production croisant répertoires écoutés et projets musicaux alimente les échanges qui se nourrissent d'un vocabulaire spécifique progressivement acquis au fil des apprentissages et des connaissances opportunément apportées par le professeur.

L'élève explore, imagine, crée et produit, non pas par simple procédé d'imitation du professeur, mais en se sentant impliqué dans une dynamique de recherche sur toute la durée de la séquence. Régulièrement, le professeur sollicite ainsi le *regard critique* de l'élève, il crée des temps d'*échange* et de *débat* pour confronter la pensée des uns à celle des autres et mesurer les avancées quant à la réponse à la problématique.

La fin de la séquence est propice à l'élaboration d'une conclusion qui, à défaut d'être à coup sûr consensuelle, est du moins commune. Celle-ci s'appuie sur la synthèse des recherches effectuées, sur l'acquisition de connaissances nouvelles et du vocabulaire qui l'accompagne, sur la construction des *repères techniques et culturels*. L'élève prend la mesure du chemin parcouru depuis que la problématique a été présentée et discutée une première fois.
Il perçoit la distance entre ses représentations et intuitions initiales et la conclusion collective, argumentée et justifiée par l'ensemble de la classe avec son professeur.
Cette *situation d'apprentissage plus exigeante sollicit(e) (…) (sa) responsabilité, (son) initiative et (son) engagement*.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

La régularité et la progressivité des apprentissages en éducation musicale

Comme aux cycles précédents, deux champs de compétences organisent le programme au cycle 4, celui de la production et celui de la perception. Le premier investit des répertoires toujours diversifiés et engage la réalisation de projets musicaux plus complexes par les techniques mobilisées. Le second poursuit la découverte de la création musicale d'hier et d'aujourd'hui, mobilise un vocabulaire spécifique plus précis et développé, s'attache enfin à construire, par comparaison, des références organisant la connaissance des esthétiques musicales dans le temps et l'espace.

Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

SOMMAIRE

Permanence et progressivité : compétences, connaissances, capacités et attitudes 2

- Du chant au projet musical 2
- De l'écoute à la culture musicale 2
- De l'exploration à la création ; de l'échange au débat 3

La musique et le temps : l'éducation musicale et la régularité des apprentissages 4

Permanence et progressivité : compétences, connaissances, capacités et attitudes

La structuration des programmes d'éducation musicale du cycle 2 au cycle 4 repose sur la permanence de quatre ensembles de compétences et sur la progressivité présidant à leur développement.

Du chant au projet musical

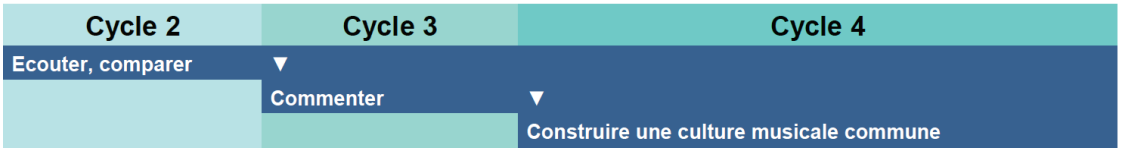
Dans le domaine de la production, les programmes mettent en exergue l'ambition croissante qui conduit progressivement l'élève à effectuer des choix nombreux et personnels pour, bien plus que reproduire, interpréter et créer, finalement produire des musiques qui soient le reflet de sa sensibilité ou celle de la classe – ou du groupe de musiciens – à laquelle il appartient.

La prise en compte de l'amont et de l'aval de ces trois cycles de l'école obligatoire renforce encore la dimension progressive des apprentissages engagés dans le domaine de la production.

- A l'école maternelle – cycle 1, l'enfant apprend à « jouer avec sa voix », à en « découvrir la richesse », à en explorer les possibilités « (chuchotements, cris, respirations, bruits, imitations d'animaux ou d'éléments sonores de la vie quotidienne, jeux de hauteur, etc.) ».
- Au lycée, dès lors que l'élève poursuit sa formation musicale, il est amené à « pratiquer les langages de la musique afin de développer une expression artistique maîtrisée, individuelle ou collective ». « La voix reste l'instrument le plus immédiat pour atteindre cet objectif ». Cependant, « ses potentialités sont enrichies d'autres ressources instrumentales, qu'il s'agisse de celles apportées par les élèves, parfois instrumentistes, ou des sources sonores disponibles en classe (piano, percussions, etc.).

De l'écoute à la culture musicale

Dans le domaine de perception, une progression de même nature est à l'œuvre. Si la sensibilité est sans cesse mobilisée, elle se nourrit très tôt de comparaisons pour permettre à l'élève de commenter ce qu'il écoute en mobilisant des connaissances de plus en plus fines sur la musique. Ce processus l'amène à se constituer une culture musicale et artistique personnelle et partagée avec ses camarades autour d'œuvres-repères organisées dans l'espace culturel et le temps historique.



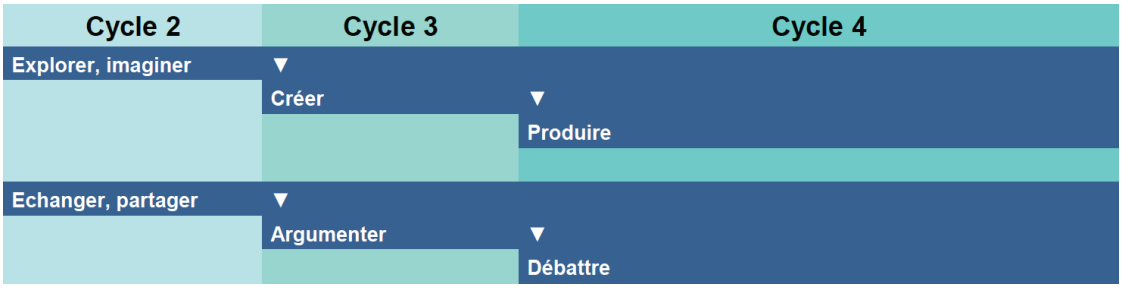
De la même façon, il est éclairant d'inscrire cette progression propre à l'école obligatoire par rapport à l'amont, l'école maternelle, puis à l'aval, le lycée. Cela permet de mesurer la continuité des apprentissages et la cohérence du parcours de formation scolaire à cet égard.

- À l'école maternelle, « [l]es activités d'écoute visent prioritairement à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditive. Elles posent aussi les bases de premières références culturelles et favorisent le développement de l'imaginaire. »
- Au lycée, le travail de la perception poursuit le développement de « l'acuité auditive au service d'une connaissance organisée et problématisée des cultures musicales et artistiques dans le temps et l'espace. »

De l'exploration à la création ; de l'échange au débat

Les deux derniers ensembles de compétences qui structurent les programmes se développent au fil des cycles selon la même logique. L'exploration du sonore et de la musique, qui va de pair avec la curiosité, engage à imaginer des sons et des organisations sonores, à créer des discours musicaux qui, nécessairement modestes dans un premier temps, peuvent progressivement se déployer avec davantage d'ambition et être finalisés dans la perspective d'une restitution à un public tiers (production).

La polysémie du discours artistique, en l'espèce musical, et le fait qu'il s'adresse d'abord à la sensibilité de son spectateur, en l'espèce auditeur, lui confèrent un pouvoir et des potentialités que l'éducation musicale apprend à exploiter dès le cycle 2. Les émotions comme la sensibilité sont singulières. Elles appartiennent à chacun et ne peuvent s'imposer de la même façon à tous. Inversement, cette liberté de s'émouvoir et de ressentir est une formidable opportunité pour apprendre la vie sociale, en découvrir les exigences comme apprendre à y tenir sa place et en tirer de nombreux bénéfices. Echanger des avis et des points de vue, en partager certains ou se mettre d'accord sur d'autres, argumenter une idée, une critique ou encore le fondement d'une émotion, accepter à ce titre une argumentation différente et savoir infléchir sa propre posture en conséquence, sont des compétences fondamentales que la musique donne toujours l'occasion de développer. Si l'éducation à la relativité des cultures justifie déjà que l'éducation musicale brasse une grande diversité d'esthétiques et de répertoires, les compétences transversales essentielles au vivre ensemble dans un espace démocratique rend encore plus essentielle cette dimension de l'enseignement : au service du développement d'une posture de mélomane accueillante – à la diversité des esthétiques – mais aussi critique, ensemble contribuant à la construction d'une culture musicale, elle est aussi à la base d'une attitude citoyenne qui sache prendre sa place tout en respectant celle des autres dans une vie sociale dynamique et responsable.



Nous pourrions là encore inscrire le développement de ces deux ensembles de compétences dans un horizon élargi incluant l'école maternelle et le lycée. Le programme du cycle 1 fait en effet régulièrement droit à l'exploration, la découverte ou l'imagination, notamment au travers de la voix, du corps ou de l'écoute de la musique. À l'autre extrémité du parcours scolaire, le programme de musique du cycle terminal enrichit les compétences à percevoir et produire d'un troisième ensemble : « penser la musique dans le monde d'aujourd'hui ». Or la pensée est la condition du débat, de l'échange et du partage. Et elle ne peut que se nourrir de notre capacité à explorer, chercher ou encore découvrir.

Si cette stabilité des compétences travaillées tout au long du parcours scolaire mérite d'être soulignée, sa portée comme ses conséquences doivent être justement appréciées.

- Elle doit aider les élèves, à chaque étape de leur formation, à identifier le sens et les enjeux du travail conduit en classe et/ou demandé par le professeur.

- Elle doit permettre à tous, professeurs, élèves mais aussi parents d'élèves, équipes pédagogiques ou en encore partenaires culturels, de disposer d'un canevas pérenne et simple pour y référer les situations rencontrées.
- Elle doit permettre aux élèves, à chaque étape d'une progression, de se positionner sur un parcours dont ils connaissent les étapes antérieures mais dont ils imaginent d'autant mieux celles qui pourraient suivre.
- Elle engage le professeur à définir une échelle très fine visant à graduer la complexité des situations de travail proposées aux élèves, dans quelque domaine de compétences que ce soit.
- Elle exige de lever toute confusion entre compétence, connaissance, capacité et attitude. Si les compétences doivent permettre de traiter une situation complexe (un projet d'interprétation à un niveau d'ambition donné, un commentaire d'une œuvre écoutée en réponse à une problématique préalablement posée), elles ne peuvent le faire qu'en mobilisant des outils (des connaissances et des capacités) et des postures (attitudes) qui soient adaptées aux finalités poursuivies.

Ainsi ne peut-on dire qu'une compétence soit définitivement acquise car elle pourra toujours, face à une tâche ou une situation particulière, faire appel à une quantité de connaissances et de capacités potentiellement infinie. Et c'est bien la progression de cette *quantité mobilisée* qui fera la progression de l'élève. En éducation musicale, notamment au cycle 4, cette question devra être posée par le professeur au cœur de l'élaboration des progressions annuelles puis au cœur de la construction des séquences successives. Traduite alors en objectifs de formation et en capacité (outils) à mobiliser, cette question centrale du professeur deviendra l'horizon de travail mobilisant et justifiant l'engagement de l'élève.

La musique et le temps : l'éducation musicale et la régularité des apprentissages

Il est coutume de dire que la musique est un art du temps. Quoi qu'il en soit, convenons que la condition même de son existence reste l'organisation dans le temps d'événements successifs. Et cette règle porte aussi bien la musique que l'on perçoit que celle que l'on produit. Ainsi peut-on dire que la musique prend racine dans le rapport de l'être au temps.

Outre le caractère nécessairement interférent de toute expression sonore en situation collective, il s'agit de produire et de percevoir une réalité quasiment abstraite, puisqu'elle est transformation incessante de la matière insaisissable que l'on appelle le son. Le processus est en grande partie basé sur une double mémoire, immédiate et prospective : écho de ce qui vient d'être produit/perçu, et anticipation de ce qui va l'être. Entre également en jeu la capacité à comparer chaque instant sonore avec ce qui est stocké dans une troisième mémoire qui est celle des références culturelles (des paramètres du son aux perspectives sociologiques, en passant par les observations sur la forme). C'est donc le temps qui est ici le facteur premier, avec un corollaire incontournable : la densité considérable du geste musical de chacun des élèves, geste sur lequel pèse constitutivement la contrainte de la durée. N'oublions pas, en outre, l'autre contrainte d'un enseignement ayant pour objet le sonore : la possibilité d'établir le silence. Celui-ci est la condition et la conséquence de l'intensité pédagogique qui articule attention continue, écoute individuelle et mutuelle, et production collective.

L'on peut déduire de ces réflexions élémentaires une préconisation que confirment au quotidien de multiples vécus pédagogiques : le cours d'éducation musicale, nourri d'une exigence radicale en termes d'attention collective à chaque instant sonore, trouve dans sa durée traditionnelle le cadre temporel adapté à ses exigences. Allonger sa durée n'apporterait rien et mettrait même parfois en péril la santé vocale de certains élèves. Sauf à ce que, sur l'intégralité de l'année scolaire, les élèves profitent chaque semaine de deux temps d'éducation musicale sur deux journées différentes.

En outre, la maîtrise de ce rapport au temps, qui reste le ferment de tout apprentissage musical, suppose la régularité, la stabilité et la pérennité des moments qui y sont consacrés. Pour que la démarche « spiralaire » qui organise les programmes du cycle 2 au cycle 4 donne toute sa mesure, elle ne peut être interrompue au-delà des périodes déjà longues de vacances scolaires. Toute autre disposition fragiliserait très rapidement les compétences construites dans quelque domaine que ce soit.

Rappelons également que la dynamique de la chorale du collège – dont le programme du cycle 4 précise qu'elle « est proposée [...] dans chaque établissement aux élèves désireux d'approfondir leur engagement vocal et de pratiquer la musique dans un cadre collectif visant un projet de concert ou de spectacle » (enseignement complémentaire de l'éducation musicale) – repose sur la permanence de l'enseignement obligatoire. Celui-ci assure en effet la formation fondamentale aux pratiques vocales, entretient une dynamique de progrès mais également une disponibilité physique sans laquelle le projet choral de pourrait aboutir à une réalisation artistique ambitieuse.

Les établissements disposant dorénavant de marges nouvelles leur permettant de « moduler de manière pondérée la répartition du volume horaire hebdomadaire par discipline, dans le respect à la fois du volume horaire global dû à chaque discipline d'enseignement obligatoire pour la durée du cycle, du volume horaire global annuel des enseignements obligatoires dû à chaque élève et des obligations réglementaires de service des enseignants », les professeurs peuvent être amenés à construire des projets d'organisation dérogeant à la tradition de l'heure hebdomadaire, soit de leur propre initiative, soit à la demande de l'établissement. Les éclairages apportés ci-dessus doivent lui permettre d'interroger les avantages et inconvénients des dispositions envisagées au regard aussi bien des spécificités de l'objet enseigné, la musique, que des exigences induites par l'organisation des programmes d'éducation musicale sur les trois cycles de la scolarité obligatoire.

Afin d'éclairer les instances de consultation et de décision (conseil pédagogique et conseil d'administration) sur le projet envisagé, il devra être en mesure d'apporter des réponses argumentées aux trois questions suivantes :
- Les modalités d'enseignement s'en trouveraient-elles facilitées ?
- Est-ce une réponse appropriée aux spécificités du travail effectué par les élèves ?
- Cela améliore-t-il les conditions matérielles de ces enseignements ?

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Éducation musicale : une pédagogie spiralaire

Comme aux cycles précédents, deux champs de compétences organisent le programme au cycle 4, celui de la production et celui de la perception. Le premier investit des répertoires toujours diversifiés et engage la réalisation de projets musicaux plus complexes par les techniques mobilisées. Le second poursuit la découverte de la création musicale d'hier et d'aujourd'hui, mobilise un vocabulaire spécifique plus précis et développé, s'attache enfin à construire, par comparaison, des références organisant la connaissance des esthétiques musicales dans le temps et l'espace. Ces deux champs de compétences sont mobilisés en permanence dans chaque activité et ne cessent de se nourrir mutuellement.

Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Le préambule du programme de l'éducation musicale au cycle 4 le laisse entendre : les champs de compétences qui organisaient les apprentissages aux cycles précédents gardent, au cycle 4, une fonction identique, et ceci durant les trois années du cycle. Ce rappel vient confirmer ce qu'une mise en perspective des compétences travaillées sur les neuf années des trois cycles laisse immédiatement apparaître :

Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Chanter	▼ Interpréter	▼ Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création
Ecouter, comparer	▼ Commenter	▼ Construire une culture musicale commune
Explorer, imaginer	▼ Créer	▼ Produire
Échanger, partager	▼ Argumenter	▼ Débattre

Retrouvez Éduscol sur

- Si, pour tout ce qui relève de la production musicale, tout commence par l'usage de la voix, ce que l'on apprend à faire avec elle ne cesse de se complexifier et d'accroître son ambition.
- De même, pour ce qui concerne la perception de la musique, s'il est d'abord nécessaire de prendre conscience de la possibilité même de l'écoute (de soi, des autres, de la musique, du monde, etc.), il s'agit très vite d'investir cet acquis sur des objets qui, pour ne pas être forcément plus complexes, sont écoutés de façon de plus en plus approfondie pour y déceler des caractéristiques de plus en plus fines [1].

Nous pourrions souligner les mêmes parentés pour les deux autres compétences qui sont rappelées par le tableau ci-avant.

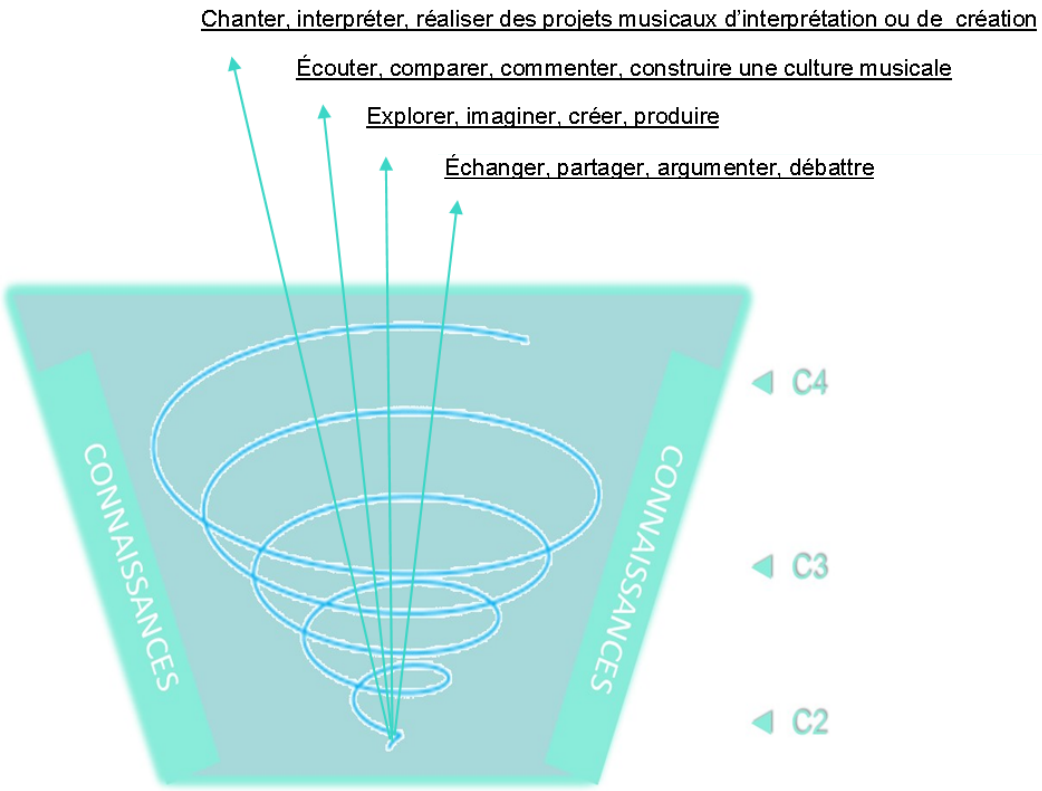
- Produire de la musique suppose, bien en amont, d'avoir appris à explorer le sonore, à jouer avec le son et les sons, à imaginer sinon des organisations sonores du moins des « colorations » particulières ; toutes ces expériences, tous ces savoir-faire peuvent alors nourrir un travail d'interprétation sinon de création musicale.
- On ne le sait que trop, le débat respectueux des points de vue parfois divergents est un… art mais aussi une nécessité qui s'apprend. L'art et la musique s'adressant toujours à la sensibilité singulière de chacun, ils donnent dès le cycle 2 l'occasion de cet apprentissage, celui de l'échange entre pairs, du partage de point de vue ou d'émotions. Ces acquis sont naturellement enrichis par des compétences à argumenter, compétences qui se déploient d'autant mieux qu'elles peuvent s'appuyer sur des connaissances plus nombreuses ; dès lors, les conditions sont réunies pour mener des débats qui sont d'autant plus constructifs qu'ils permettent de mettre en partage, outre des sensibilités différentes et parfois opposées, des connaissances complémentaires qui sont à la base des argumentaires déployés par les partenaires de la discussion engagée.

Pour compléter cette analyse, il n'est pas inutile de souligner que, parvenu au lycée et s'il décide de poursuivre un enseignement musical en classe de seconde puis sous une des formes possibles en cycle terminal, le lycéen trouvera là encore un enseignement musical organisé de la même façon. Perception et production y restent en effet le couple de compétences structurant les programmes ; et, du moins pour l'enseignement de spécialité en série L, s'y ajoute une compétence dont chacun mesurera la parenté avec l'argumentation et le débat : « Penser la musique dans le monde d'aujourd'hui ».

Ainsi, et pour résumer les propos précédents, peut-on dire :
- Qu'une compétence n'est jamais définitivement acquise ;
- Qu'elle se développe progressivement :
  - En s'exerçant sur une diversité croissante d'objets et de situations ;
  - En s'exerçant sur des situations de plus en plus complexes et en visant des objectifs progressivement plus exigeants ;
  - En faisant appel à une quantité croissante de connaissances.

1. Chacun conviendra qu'un jeune enfant comme un adulte pourra prendre intérêt et plaisir à écouter une même symphonie de Beethoven ; chacun conviendra tout autant que les uns et les autres n'y entendront pas forcément la même chose, c'est-à-dire n'y identifieront pas la même quantité ni la même qualité d'informations sur la façon dont la musique est construite.

Pour toutes ces raisons, on dit volontiers que l'enseignement de l'éducation musicale repose sur une pédagogie spiralaire que l'on pourrait schématiser de la façon suivante :



Les exemples présentés ci-dessous illustrent cette pédagogie spiralaire dans le champ de la perception et dans celui de la production.

Au bénéfice du développement d'une même compétence, chaque ligne pose deux situations « opposées », le parcours de l'une à l'autre pouvant être jalonné de nombreuses situations intermédiaires progressivement plus complexes. Complexité qui peut également être accrue en combinant plusieurs lignes les unes aux autres.

Exemples dans le champ de la production

Chanter avec une intonation juste

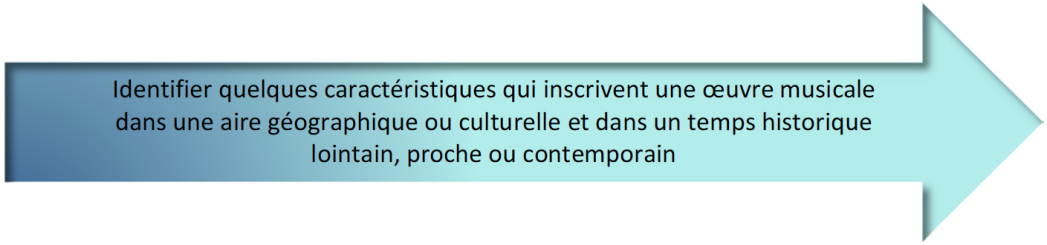
à une voix	→	en situation polyphonique
de faible ambitus	→	d'ambitus large
conjointe	→	disjointe
en mobilisant un seul registre*	→	en mobilisant deux registres
collectivement	→	en soliste
avec doublure mélodique	→	sans doublure mélodique
avec support instrumental	→	a cappella

* importance de la tonalité choisie ; * « registre » ou « mécanisme » (léger : voix de tête / lourd : voix de poitrine)

Tenir sa partie dans un contexte polyphonique

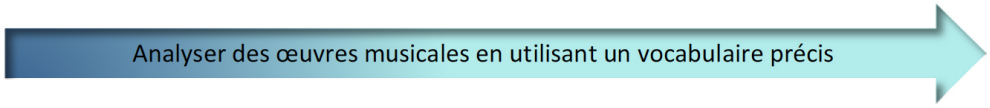
au sein d'un pupitre	→	en plus petit ensemble
relevant d'un contrepoint simple	→	relevant d'un contrepoint plus complexe
dans un contexte à 2 voix	→	dans un contexte à 3 voix ou plus
par un contrechant ponctuel	→	par toute une partie soliste sur un accompagnement

Exemples dans le champ de la perception



polyphonie multitimbrale	polyphonie monotimbrale
surbrillance sonore	équilibre des niveaux sonores des voix
sobriété du supérius	supérius accaparant l'audition
support visuel*	absence de support visuel

* matérialisation du son (traditionnelle ou graphique) permettant d'anticiper l'écoute



extrait court	extrait long
matériau musical simple et aisément repérable	matériau musical varié et complexe
écoute préparée avec critères d'écoute et d'analyse	écoute non préparée
description succincte avec termes simples	description détaillée avec vocabulaire technique
vocabulaire connu de l'élève et fourni par le professeur	vocabulaire connu de l'élève et non fourni par le professeur
écoute avec support visuel	écoute sans support visuel

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

La chorale, un enseignement complémentaire de l'éducation musicale

Un enseignement de chant choral est proposé complémentairement dans chaque établissement aux élèves désireux d'approfondir leur engagement vocal et de pratiquer la musique dans un cadre collectif visant un projet de concert ou de spectacle. Cet enseignement est interniveaux et intercycles ; il accueille tous les élèves volontaires sans aucun prérequis.

Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

SOMMAIRE

La voix, un instrument singulier 2

Du cours d'éducation musicale à la chorale... 3

Cependant, des spécificités 4

La scène est une école 4

Évaluation 5

Les apports de la chorale à la construction des compétences du socle commun 5

Mixité des niveaux scolaires et mixité filles-garçons 6

Articuler le projet choral au projet d'établissement 7

Chorale et partenariats 7

Annexe : Compétences et objectifs développés par le chant choral, contribuant à la construction des compétences du socle commun 8

Retrouvez Éduscol sur

Au collège, le cours d'éducation musicale est le lieu privilégié d'une pratique vocale régulière. La voix s'y présente comme un vecteur essentiel pour l'appropriation des savoirs, pour la construction d'une culture musicale commune et pour le développement de compétences transversales et disciplinaires. Son évolution est également intimement liée à celle des compétences perceptives, à l'écoute de la musique et particulièrement celle que l'on produit. Abordant des répertoires vocaux diversifiés, l'élève découvre le plaisir de chanter collectivement et individuellement, tout autant qu'il apprend progressivement à maîtriser sa voix afin d'élargir son champ d'expressivité comme son exigence artistique sur lesquels se construisent, au fil des années, sa sensibilité et son jugement esthétiques.

Enseignement complémentaire de l'éducation musicale, la chorale, proposée dès le cycle 2 aux élèves volontaires, prolonge et approfondit les mêmes objectifs. Toutefois, les projets qu'elle permet de mettre en œuvre la situent dans une perspective éducative qui dépasse les frontières du cours hebdomadaire obligatoire. Par les acteurs qu'elle peut fédérer au sein d'une communauté éducative et les liens qu'elle peut tisser avec les écoles et lycées du secteur, les musiciens professionnels et les partenaires culturels, la chorale agrège autour d'elle une pluralité de composantes qui nourrissent le parcours du jeune choriste. Telle une boucle vertueuse, l'éducation musicale et l'enseignement complémentaire de chant choral s'enrichissent mutuellement et contribuent pleinement au développement d'une École inclusive.

La voix, un instrument singulier

Facteur d'équilibre physique et psychologique, l'apprentissage du chant doit en toutes situations prendre en considération la singularité physiologique de l'élève, sa personnalité et ses compétences. Doté d'un instrument personnel, singulier et toujours disponible, le chanteur, sollicité individuellement ou en groupe, se prête d'autant plus à l'exercice que son professeur, armé d'une solide expertise fondée sur l'observation et l'écoute, veille à instaurer une relation de confiance confortée par les progrès accomplis, explicités et valorisés. Mais la voix parlée ou chantée peut aussi révéler une fragilité comportementale ou physiologique. Quelle qu'en soit la nature, il revient au professeur de l'identifier tout en restant attentif à éviter toute stigmatisation qu'une volonté légitime de remédiation pourrait induire. Pour toutes ces raisons, le professeur doit disposer d'une solide connaissance des voix d'enfants et parfaitement maîtriser la mécanique de l'appareil vocal. Ces qualités lui permettent d'accompagner au quotidien et en toutes situations une grande diversité de profils vocaux qui, tous, doivent progressivement évoluer pour affirmer leur identité mais aussi chanter ensemble avec l'homogénéité requise.

Du cours d'éducation musicale à la chorale…

Durant le cours d'éducation musicale, la pratique du chant amène les élèves à découvrir et explorer les potentialités techniques et expressives de leur voix. La diversité des situations d'apprentissage s'attache toujours à l'étude et au contrôle du geste vocal dans toute sa complexité : posture corporelle, soufflerie, utilisation des mécanismes léger et lourd, aperture buccale, articulation, etc. L'élève fait alors l'expérience des difficultés proprement techniques inhérentes aux répertoires abordés et, les identifiant peu à peu, s'arme de méthodes et de réflexes pour y faire face : repérage des prises d'air, gestion des registres et des intervalles de grande amplitude, écoute renforcée des repères mélodiques ou harmoniques, ressenti d'une pulsation confortant la précision rythmique, exercices de diction, etc. Ainsi étayées, les capacités d'expression et d'autonomie du jeune chanteur peuvent être réinvesties opportunément dans le contexte de la chorale du collège, avec la même recherche permanente de qualité musicale et artistique.

Principe didactique majeur organisant l'éducation musicale, l'interaction entre production et perception s'approfondit à l'occasion du travail de la chorale. Radar en éveil permanent, l'oreille du choriste opère dans un tissu le plus souvent polyphonique qui, par nature, en multiplie les points de mire. Recourant à une écoute distanciée notamment par le truchement de l'enregistrement (comparaison entre perception en situation d'interprétation et perception d'auditeur), l'élève développe une conscience de la globalité musicale et apprend à y ajuster sa propre contribution dans une visée de qualité artistique.

Si la première compétence ciblée par l'enseignement de l'éducation musicale au cycle 4 est de réaliser des projets musicaux d'interprétation et de création, le projet de la chorale du collège relève de la même logique mais l'approfondit. Projet car, dès les premières séances de travail, le chœur et chaque élève qui le constitue sont tendus vers un but, le concert, c'est-à-dire la présentation à un public tiers d'un travail abouti et artistiquement revendiqué. Projet car les élèves participent à une aventure artistique qui, si l'on devine d'emblée les contours de la réalisation envisagée, s'enrichit au fil des répétitions des découvertes et propositions des choristes. Projet car, pour aboutir, il suppose que s'agrègent en un ensemble artistiquement cohérent des sensibilités singulières qui pourraient s'éparpiller en initiatives disparates. Portée par la créativité de ses acteurs – professeur et élèves – la réalisation d'un projet choral devient alors un levier fécond pour la construction d'une identité artistique personnelle et pour rayonner, en retour, sur l'enseignement régulier de l'éducation musicale.

La chorale ne peut exister sans le cours d'éducation musicale obligatoire dispensé régulièrement chaque semaine de l'année scolaire. Celui-ci garantit en effet non seulement l'entraînement musculaire régulier de la voix mais aussi un rapport régulier au projet musical dont l'élève mesure aussi bien l'ambition potentielle que les exigences. Cette expérience est fondamentale pour déclencher la motivation de chacun mais également pour lui apporter les moyens techniques nécessaires à sa réalisation au sein de la chorale.

Cependant, des spécificités

Le travail mené dans le cadre de l'enseignement du chant choral se distingue cependant des pratiques vocales en cours d'éducation musicale sur plusieurs aspects :

- Une plus grande ambition artistique mobilisant des techniques plus abouties et maîtrisées ;
- Un travail polyphonique volontiers plus développé qui propose un cadre propice à l'épanouissement de la voix et de l'oreille menant à une écoute affinée d'architectures sonores complexes et au développement de la sensibilité harmonique ;
- Une répartition par pupitre qui présente l'avantage de situer chacun dans un registre plus adapté aux possibilités souvent provisoires de son développement vocal ;
- Un projet dont la durée est beaucoup plus importante ;
- Un travail complémentaire de la mise en scène (mouvements, déplacements, etc.) ;
- Une fréquente association à d'autres domaines d'expression artistique (danse, théâtre, arts plastiques, cirque, cinéma) ;
- Une collaboration avec des musiciens et artistes professionnels ;
- Une ou plusieurs productions publiques (concert, spectacle, cérémonie officielle).

Dès lors, l'engagement de chaque élève, son exigence et sa rigueur sont particulièrement valorisés, aussi bien par le résultat obtenu que par l'équipe pédagogique dans l'appréciation globale qu'elle porte sur les progrès de chaque élève.

La scène est une école

La rencontre avec un public est une des clés de l'implication dans un projet choral.
Se préparant au mieux à cette finalité, les élèves savent bien qu'il faudra mobiliser le meilleur d'eux-mêmes pour être à la hauteur des attentes du public venu les écouter : parents, camarades, communauté éducative, presse, élus, etc.

Cette *présence à la scène* conditionne le travail tout au long de l'année. Car le choriste n'est pas qu'une voix, il est aussi un corps dont la présence doit « sauter aux yeux » et s'intégrer dans un visuel déterminant pour la qualité d'un concert, et ceci quels qu'en soient les choix scénographiques. Cette vigilance permanente de l'artiste en représentation influe directement sur la perception visuelle et sonore du spectateur. À ce titre, elle constitue un des objectifs majeurs du travail en chorale auquel il convient de sensibiliser le plus tôt possible les élèves.
Dans cette perspective, plusieurs compétences sont systématiquement mobilisées :

- Apprendre à se maintenir dans le spectacle (contrôler sa posture corporelle et sa concentration, conserver la distance avec un public parfois enclin à se manifester, participer à l'action théâtrale, etc.) ;
- Savoir combiner et préserver un bon geste vocal avec d'autres actions (jeu de scène, déplacements, gestes synchronisés).

Évaluation

Enseignement complémentaire, facultatif, interniveaux, reposant sur la motivation de l'élève à y participer, son évaluation ne peut être envisagée selon les traditions et contraintes qui président à l'évaluation des enseignements obligatoires. En outre, c'est bien dans le collectif – et sa capacité à faire de la musique « d'une même voix » en dépassant les différences individuelles – que réside le fondement du travail mené.

Néanmoins, que ce soient les compétences particulières mobilisées et rappelées ci-dessus, les exigences propres à la réussite d'un concert, ou encore la capacité de l'élève à s'engager sur la durée dans la réalisation d'un projet artistique ambitieux, toutes doivent être valorisées. Il est ainsi souhaitable que les bilans d'évaluation réguliers (suivi des acquis scolaires de l'élève, bilan de l'acquisition des connaissances et de la construction des compétences) fassent clairement apparaître, outre l'engagement de l'élève dans la chorale de l'établissement, les compétences particulières, musicales et transversales qu'il y a développées.

Outre la référence que représente le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (cf. *infra*), les quatre cultures complémentaires qui fondent l'enseignement moral et civique (la sensibilité, le droit et la règle, le jugement, l'engagement) offrent également des points d'ancrage opportuns pour l'évaluation des progrès des élèves.

Les apports de la chorale à la construction des compétences du socle commun

L'enseignement complémentaire de chant choral apporte une contribution originale à la construction des compétences visées par le socle commun. De tous les enseignements délivrés au collège, il est celui qui associe le mieux la mobilisation de l'effort individuel désintéressé, la conscience du groupe et l'engagement dans un projet collectif à long terme.

Basée sur une assiduité hebdomadaire sans faille tout au long de l'année, la chorale apprend à *être ensemble* (aux sens propre et figuré) solidairement comme à travailler avec autrui pour relever un défi commun. Trou de mémoire ou défaillance individuelle momentanée sont ainsi sans conséquences individuelles dévalorisantes pour l'estime de soi ; ils sont immédiatement compensés par la stabilité vocale des choristes. Contrairement à une situation fréquente à l'école, s'appuyer sur ses voisins pour remédier à ses lacunes, les « copier » en quelque sorte, est non seulement possible mais même encouragé puisque cela favorise le développement des capacités d'écoute mutuelle. Si la concurrence, la compétition ou le concours sont des notions radicalement étrangères à la pratique chorale, les conduites responsables et solidaires y sont centrales et valorisées. Les dimensions civiques de la pratique chorale se concrétisent également dans la possibilité offerte aux élèves de participer à des cérémonies officielles (commémorations, inaugurations, événements divers) et d'y interpréter, notamment, l'hymne national et l'hymne européen (des documents destinés à accompagner l'apprentissage de la *Marseillaise* sont disponibles ici .

Par un travail régulier et soutenu au bénéfice de la réalisation du projet choral, par des répétitions communes à plusieurs collèges et/ou écoles, mais aussi par la rencontre avec les milieux artistiques professionnels de la musique, les élèves améliorent sensiblement leur capacité à se concentrer, à mémoriser, à s'exprimer dans différentes langues et à comprendre le sens de l'effort et de la ténacité. Prenant confiance en eux, ils sont mis en situation de réussite, expérience essentielle pour développer la persévérance scolaire et parfois même éviter le décrochage scolaire. Les chanteurs apprennent ainsi à respecter les goûts artistiques et l'opinion des autres au bénéfice d'un climat scolaire serein et d'une identité artistique et culturelle de l'établissement renforcée.

Dans cet esprit figure en annexe une mise en perspective des compétences développées par le travail choral avec les objectifs fixés par les différents domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Mixité des niveaux scolaires et mixité filles-garçons

La richesse d'une chorale scolaire tient pour partie à la diversité des âges rassemblés et des personnalités qui s'y expriment. L'observation mutuelle entre pairs d'âge et de maturité parfois éloignés devient un levier éducatif important. Il forge l'adhésion des plus jeunes au projet « validé » par leurs aînés et justifie l'entraide de ces derniers à l'égard des plus jeunes. Cette attention croisée, vécue généralement de manière spontanée, constitue un atout pour établir les conditions de la cohérence attendue au plan musical.

La continuité intercycles, dont l'enjeu est réaffirmé par la nouvelle organisation des cycles de la scolarité obligatoire, trouve au travers de projets communs impliquant chorales d'écoliers et de collégiens, un terrain propice à la mise en synergie de pratiques pédagogiques conduites dans le 1er degré par les professeurs des écoles, les conseillers pédagogiques, les musiciens intervenants et, pour le second degré, par les professeurs d'éducation musicale et chant choral. Ces rencontres interdegrés induisent une connaissance précise de l'évolution physiologique de la voix et du développement cognitif de l'enfant et déterminent plus finement les composantes d'un enseignement progressif et spiralaire.

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République rappelle que la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, se fait dès l'école primaire. L'École identifie précisément le refus des stéréotypes parmi les compétences sociales et civiques que tout élève doit acquérir.
À cet égard, l'enseignement musical joue un rôle important dans une société marquée par des systèmes de représentations touchant également aux pratiques artistiques. Le déséquilibre fréquent au sein des chorales d'adolescents et d'adultes doit questionner tous les acteurs concernés.

Articuler le projet choral au projet d'établissement

Le projet d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des orientations, des objectifs et des programmes nationaux, ainsi que du projet académique. Outil d'expression et de gestion de l'autonomie du collège, il exprime et fixe ses choix pédagogiques et les orientations de sa politique éducative de façon pluriannuelle. Il assure également la cohérence des actions conduites au sein du collège et en dehors, notamment en matière culturelle. Ainsi, la formalisation au sein du projet d'établissement des objectifs de la chorale et de son articulation avec l'offre globale de formation prend-elle toute sa signification.

La présente fiche et son annexe relative aux contributions de la chorale à l'acquisition du socle commun sont susceptibles d'aider à traduire la spécificité du travail de chaque chorale au cœur de chaque projet d'établissement. En outre, pourront y être précisés d'autres éléments comme :

- Le profil des élèves et leur nombre rapporté à l'effectif de l'établissement ;
- La répartition par niveaux ;
- Le taux de mixité filles-garçons ;
- L'incidence sur le climat scolaire ;
- La diversité des répertoires travaillés et celle des cultures ainsi rencontrées ;
- L'ambition scénographique (en lien avec d'autres disciplines) ;
- Le rayonnement extérieur, à savoir le nombre et la qualité des spectacles ou concerts réalisés ;
- L'implication de la communauté éducative (rapprochement de l'École avec les parents) ;
- Les éventuelles associations à d'autres unités d'enseignement (écoles, collèges, lycées, universités)
- Les collaborations avec des artistes et structures partenaires ;
- Etc.

Chorale et partenariats

Dès son préambule, le programme du cycle 4 souligne que la chorale « *amène à travailler avec des musiciens professionnels (chanteurs solistes, instrumentistes) et à se produire sur des scènes du spectacle vivant. Elle profite ainsi pleinement du partenariat avec les artistes, les structures culturelles et les collectivités territoriales.* » (Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015). La circulaire n°2011-155 du 21 septembre 2011 développe cette perspective de la façon suivante : « *La chorale est un cadre concret pour développer des partenariats avec des acteurs professionnels de la musique. Établissements d'enseignement spécialisé, musiciens et professionnels du spectacle vivant, associations et institutions culturelles peuvent enrichir de leurs compétences les projets envisagés. Le soutien de la délégation académique à l'action culturelle comme celui de la direction régionale des affaires culturelles et des collectivités territoriales concernées par le niveau d'enseignement sont alors indispensables.*

Dans cet esprit, les spectacles des chorales scolaires organisés sur tout le territoire aux niveaux académique, départemental ou infra-départemental favorisent les échanges entre établissements et contribuent à créer des dynamiques territoriales originales. La liaison entre les écoles et les collèges, puis entre ces derniers et les lycées peut trouver là un espace privilégié de concrétisation. »

Ces enjeux rejoignent ceux du *parcours d'éducation artistique et culturelle*. Ils lui apportent une contribution structurante, non seulement sur le plan de la pratique artistique mais également sur ceux de la connaissance des lieux du spectacle vivant ou encore de la connaissance des professionnels des arts et de la culture, particulièrement des artistes musiciens. En outre, l'expérience d'une scène professionnelle amène les élèves à découvrir les nombreux métiers indispensables à l'économie du spectacle vivant et alimente ainsi le *parcours avenir* de chacun.

Annexe : Compétences et objectifs développés par le chant choral, contribuant à la construction des compétences du socle commun

Les tableaux ci-dessous mettent en regard certains des objectifs généraux définis par le socle commun et des situations spécifiques proposées par l'enseignement complémentaire de chant choral, situations susceptibles de contribuer à son acquisition.

DOMAINE 1 : LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER

- **Accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique.**
- **Maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations.**
- **Mise en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de communication, d'expression.**

Objectifs du socle commun	*Contributions de l'enseignement complémentaire de chant choral & situations d'apprentissage*
Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit • L'élève « adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il (…) prend en compte ses interlocuteurs ». • « Dans des situations variées, [l'élève] recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture ».	• Acquérir un lexique et des formulations spécifiques pour décrire, comprendre et interroger les œuvres et langages artistiques. • Développer des aptitudes à communiquer. - ***Situations*** *: élaboration et préparation d'un programme de spectacle, interventions orales dans le cadre d'un concert (annonce au public, jeu théâtral, etc.), comptes rendus oral ou écrit, analyse d'articles de presse relatifs aux spectacles réalisés.*
Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère ou régionale	• Développer des compétences d'écoute et d'assimilation du matériau sonore de la langue étudiée. - ***Situations*** *: apprentissage de répertoires en langue étrangère ou régionale.*
Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps	• Apprendre à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions (…) sonores ou verbales notamment. • Connaître et comprendre les particularités des différents langages artistiques employés. - ***Situations*** *: spectacles, concerts, croisements de formes d'expression artistique variées ; Interventions orales dans le cadre d'un concert (annonce au public, jeu théâtral…).* • S'exprimer par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. - ***Situations****: association de rythmiques corporelles au geste vocal ; déplacements induits par la mise en scène.* • Apprendre le contrôle et la maîtrise de soi. - ***Situations*** *: posture d'artiste en représentation publique.* • Apprendre à maîtriser sa voix parlée et chantée, à moduler son expression, à interpréter un répertoire, à tenir sa partie dans un collectif ; à expliciter sa perception, ses sensations et sa compréhension des processus artistiques et à participer au débat lié à la réception des œuvres. - ***Situations*** *: apprentissage de tous les répertoires.*

DOMAINE 2 : LES MÉTHODES ET OUTILS POUR APPRENDRE	
Objectifs du socle commun	*Contributions de l'enseignement complémentaire de chant choral & situations d'apprentissage*
Organisation du travail personnel	• Se projeter dans le temps, anticiper, planifier ses tâches. - ***Situations*** *: les étapes qui ponctuent la préparation d'un projet de spectacle nécessitent des temps de répétition à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement, qui bousculent parfois le déroulement quotidien des cours et décalent les créneaux horaires consacrés au travail personnel.* • Gérer les étapes d'une production, écrite ou non, mémoriser ce qui doit l'être. - ***Situations*** *: la mémorisation des textes chantés peut constituer, selon les élèves, une somme de travail supplémentaire plus ou moins conséquente.* • Mettre en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort. - ***Situations*** *:toutes les situations (répétitions, concerts) y conduisent.*
Coopération et réalisation de projets	• Comprendre que l'établissement est un lieu de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. - ***Situations*** *: chacun contribue par son investissement à la qualité et à la réussite du projet, tout en sachant pouvoir compter sur son voisin.*
Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information	• Accéder à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. • Identifier les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et Web). - ***Situations*** *: article ou reportage de presse dont le contenu se prête à l'analyse.*
Outils numériques pour échanger et communiquer	• Mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. • Utiliser les espaces collaboratifs et apprendre à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. • Comprendre la différence entre sphères publique et privée. - ***Situations*** *: échange de photos, d'extraits sonores ou vidéo du concert ou d'autres moments partagés lors de la préparation.*

DOMAINE 3 : LA FORMATION DE LA PERSONNE ET DU CITOYEN

Objectifs du socle commun	*Contributions de l'enseignement complémentaire de chant choral & situations d'apprentissage*
Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres	• Exploiter ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser. - ***Situations*** *: chanter sur scène devant un public avec de plus en plus d'aisance.* • Apprendre à mettre à distance préjugés et stéréotypes, être capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de soi et de vivre avec elles. - ***Situations*** *: découvrir d'autres formes d'expressions artistiques au travers d'une production commune peut en modifier la représentation.* - ***Situations*** *: la rencontre avec des milieux professionnels contribuant à la réussite du spectacle peut en modifier la vision.*
Réflexion et discernement	• Connaître le sens du principe de laïcité. Comprendre que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement. - ***Situations*** *: apprentissage de répertoires sacrés ou concert dans des lieux de culte.*
Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative	• Apprendre à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. - ***Situations*** *: présenter les raisons de son investissement dans la chorale, par l'expression de ses émotions, de sa pensée et de ses goûts, en se situant à l'occasion au-delà des modes et des* a priori. • Coopérer et faire preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres. • Comprendre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs). • Prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action. - ***Situations*** *: assiduité de l'engagement de l'élève dans la chorale.* - ***Situations*** *: contribuer au montage du projet choral, à l'assistance technique (son et lumière), à l'organisation des prestations publiques (communication promotionnelle, contacts avec la presse, etc.).*

DOMAINE 4 : LES SYSTÈMES NATURELS ET LES SYSTÈMES TECHNIQUES

- ***Situations*** *: la fréquentation des lieux de diffusion spécialisés offrent la possibilité de sensibiliser les élèves aux technologies analogiques et numériques qui touchent au son, aux lumières, à la vidéo, à la diffusion ou à l'enregistrement. Cette dimension souvent oubliée pour des raisons de temps et d'organisation mérite cependant d'être investis, dans une perspective de construction des différents parcours, dont le* **parcours avenir**.
- *Situations : concerts et spectacles peuvent permettent d'appréhender quelques notions d'acoustique et de mesurer en ce domaine les exigences inhérentes à une salle de spectacle.*

DOMAINE 5 : LES REPRÉSENTATIONS DU MONDE ET L'ACTIVITÉ HUMAINE	
Objectifs du socle commun	*Contributions de l'enseignement complémentaire de chant choral & situations d'apprentissage*
L'espace et le temps	• Identifier les grandes questions et les principaux enjeux du développement humain, être capable d'appréhender les causes et les conséquences des inégalités, les sources de conflits et les solidarités, ou encore les problématiques mondiales concernant l'environnement, les ressources, les échanges, l'énergie, la démographie et le climat. - ***Situations*** *: de nombreux spectacles développent des problématiques à visée humaniste et grandes causes mondiales d'aujourd'hui ou du passé.*
Organisations et représentations du monde	• Exprimer à l'écrit et à l'oral ce que l'on ressent face à une œuvre littéraire ou artistique. - ***Situations*** *: Après le concert, dresser le bilan artistique du spectacle.* • S'approprier, de façon directe ou indirecte (…) des œuvres littéraires et artistiques appartenant au patrimoine national et mondial comme à la création contemporaine. - ***Situations*** *: dans le prolongement du cours d'éducation musicale, la chorale permet l'accès à des répertoires riches et diversifiés. Le rapport de l'œuvre à l'espace et au temps, relié à l'histoire des hommes et des femmes, des idées et des sociétés peut être scénarisé, accentuant ainsi la portée cognitive.*
Invention, élaboration, production	• Mobiliser son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif. - ***Situations*** *: les projets chorals gagnent à inclure des moments de création réalisés par les élèves selon le cahier des charges du spectacle.* • Développer son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques. • Connaître les contraintes et les libertés qui s'exercent dans le cadre des activités (…) artistiques personnelles et collectives. • Savoir en tirer parti et gérer (…) sa production ou sa performance artistiques pour les améliorer, progresser et se perfectionner. • Dans le cadre d'activités et de projets collectifs, prendre sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer. - ***Situations*** *: la chorale mobilise en permanence ces compétences.*

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Le cycle 4 : accompagner les élèves vers l'autonomie

« *[Le socle commun] donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.*

[…] L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. »

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

« *Toutes les disciplines visent à étayer et élargir les modes de raisonnement et les démonstrations.*

[…] Les projets interdisciplinaires constituent un cadre privilégié pour la mise en œuvre des compétences acquises. Ils nécessitent des prises d'initiative qui mobilisent ces compétences et les développent dans l'action. »

Contributions essentielles des différents enseignements et champs éducatifs au socle commun, Cycle 4, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

« *Au cycle 4, les compétences travaillées qui structurent l'enseignement de l'éducation musicale poursuivent et approfondissent le travail entrepris dès le cycle 2. Cependant, les situations d'apprentissage deviennent plus exigeantes et conduisent à des études, des réflexions et des réalisations plus complexes et ambitieuses sollicitant toujours davantage la responsabilité, l'initiative et l'engagement des élèves.* »

Programme d'Éducation musicale pour le cycle 4, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

SOMMAIRE

L'engagement de l'élève dans les apprentissages 2

L'autonomie dans les apprentissages en éducation musicale 2

Le rôle du professeur : l'étayage 4

Annexe 1 : Les postures d'étayage 4

Retrouvez Éduscol sur

L'engagement de l'élève dans les apprentissages

« Autonomie », « initiative », « action », « engagement », « projet » sont des termes récurrents dans les textes officiels, tant dans les instructions qui relèvent des compétences transversales (socle commun) que dans le programme disciplinaire, notamment depuis sa dernière génération. Ils correspondent à des théories de l'apprentissage clairement orientées vers des pédagogies dites « actives », dans lesquelles l'action de l'enseignant est tournée vers la mise en activité de l'élève, dans la perspective d'en faire un citoyen responsable capable d'initiative. Ces diverses formes pédagogiques visent à proposer des alternatives aux situations traditionnelles qui favorisent l'apprentissage transmissif (par exemple : le professeur énonce un discours, distribue ou projette au tableau un document que l'élève doit comprendre pour ensuite le réinvestir en situation d'évaluation) et dont les limites, notamment du fait de la passivité qu'elles induisent pour les élèves, sont notoires. Ces difficultés viennent tout d'abord du transfert des savoirs : l'élève, lorsqu'il est confronté à des exposés magistraux, même énoncés clairement, doit partager la manière de concevoir les connaissances du professeur pour comprendre et s'approprier les contenus. Ainsi, une trace écrite conçue par le professeur, riche de contenus variés et exigeants, n'atteste en rien de ce que l'élève a véritablement perçu et compris, même si elle donne lieu à une évaluation sommative sur les connaissances qui y sont compilées. Le temps passé sur un apprentissage donné allié à un groupe parfaitement contrôlé ne peut garantir que les élèves… apprennent et renforcent leurs compétences. Ce n'est que lorsque les élèves ont parfaitement intégré le sens des situations d'apprentissage qu'ils peuvent y parvenir. Par ailleurs, le professeur se heurte à une autre difficulté : écouter en classe est une activité particulièrement exigeante, qui fait précisément l'objet d'un travail spécifique dans le cours d'éducation musicale. Or nous observons que l'attention soutenue requise pour une écoute active est une difficulté importante rencontrée par les élèves et ceci pour de multiples raisons. S'il est essentiel de travailler avec les classes cette difficulté en sollicitant une écoute active des élèves tournée vers la parole du professeur, celle des pairs et bien entendu celle d'objets musicaux de plus en plus longs et complexes, il apparaît que ces modalités d'apprentissage doivent impérativement être complétées par d'autres pour dépasser les limites initialement rencontrées.

L'autonomie dans les apprentissages en éducation musicale

L'autonomie suppose la capacité à choisir, à agir librement, à faire par soi-même. Elle nécessite donc un engagement individuel et authentique. Certes à l'École, l'élève s'engage tout d'abord dans une activité signifiante *proposée par l'enseignant* expert des apprentissages : en groupe et/ou individuellement, l'élève apprend et manipule les informations et les connaissances dans l'action, l'appropriation croît ainsi avec l'expérience et la répétition. Par l'expérimentation, l'élève fait émerger une construction temporaire sur laquelle l'enseignant va pouvoir agir en sollicitant en contexte les savoirs, savoir-faire et savoir-être appropriés pour peu à peu l'amener vers de nouvelles représentations. La force du tâtonnement et de l'erreur est d'être alors source d'apprentissage pour tous, en respectant la temporalité propre à chacun.

En éducation musicale, la recherche de l'autonomie des élèves peut se heurter en apparence à des difficultés inhérentes à la discipline dans le cadre de l'enseignement général : dans le domaine des pratiques vocales par exemple, l'imitation du modèle du professeur est fréquemment le point de départ des apprentissages, sollicitant l'écoute et la mémorisation. Or l'imitation est souvent dévalorisée : elle attesterait précisément d'une incapacité aux conduites autonomes. En réalité, le professeur d'éducation musicale se positionne à juste titre en expert : par le mécanisme de l'observation (les élèves reproduisent le modèle du

professeur), il vise en premier lieu à réduire la différence de compétence entre lui et les élèves[1], il collabore avec eux afin de leur donner les outils pour, dans un premier temps, imiter correctement[2], assimiler un réservoir d'éléments musicaux, perfectionner leurs aptitudes vocales et musicales.

La similitude entre la conduite imitée et la conduite imitative peut dans un second temps ne plus être recherchée : place à la créativité et à l'autonomie des élèves dans l'interprétation et l'élaboration de nouveaux modèles. Au cycle 4, le professeur a le souci d'amener les élèves à construire une posture d'auditeurs avertis, d'interprètes, de créateurs, à effectuer des choix individuellement et en groupe : au professeur donc de proposer des situations pédagogiques articulant perception et production qui permettent progressivement aux élèves de concevoir, d'organiser le travail puis de mener à bien les projets (projet musical, projet d'aide personnalisée, projet d'enseignement pratique interdisciplinaire, projet d'éducation artistique et culturelle, etc.) en mobilisant les ressources – connaissances, capacités, attitudes – et les stratégies adéquates pour résoudre un problème rencontré, pour apporter des réponses à un questionnement formulé en classe. Les compétences des élèves seront ainsi démontrées. Le numérique, mobilisé en classe et encore davantage dans la sphère privée, est en l'occurrence un outil puissant pour engager les élèves vers une démarche autonome de découverte, d'expérimentation et de réflexion sur le phénomène musical.

Par ailleurs, notons que l'imitation-modélisation « dispense » les élèves de l'apprentissage systématique de la *notation* musicale savante, ce qui peut les rendre en apparence plus dépendants du professeur. Néanmoins, dans la perspective d'une autonomie accrue dans la pratique musicale, l'appropriation du *langage* musical par les élèves (par l'articulation entre perception et production, au travers des différents domaines) et les choix dans l'interprétation et la création qui en découlent sont le terrain privilégié d'expérimentations et de projets : l'imitation n'exclut donc pas un travail spécifique sur la mobilisation d'un codage adapté aux situations (partition traditionnelle, musicogramme, etc.), favorisant et attestant d'une véritable recherche de musicalité et d'exigence dans l'interprétation ou la création.

Enfin, le quatrième champ de compétences qui structure le cycle 4 en éducation musicale (*Échanger, partager, argumenter et débattre*) fait écho à un environnement d'apprentissage issu du courant socio-constructiviste[3] : l'apprentissage prend en effet une dimension sociale plus importante dans la mesure où l'échange sur les perceptions avec les pairs ou le professeur, la confrontation des points de vue, le consensus éventuel vers lequel tend le groupe, indiquent que les conceptions des interlocuteurs ont évolué. Le langage permet ainsi de préciser la pensée, de négocier le sens de certains mots et d'affiner les apprentissages. Adossés à une pédagogie de projet dans laquelle l'initiative de l'élève est sollicitée, les moments d'échanges, de mise en commun d'idées permettent d'optimiser les situations d'apprentissage dans lesquelles le professeur met les élèves. L'élève est actif, les erreurs sont autant d'informations à destination du professeur qui pourra ainsi relancer, affiner et questionner pour faire avancer le cours.

1. Voir l'ouvrage de Fayda Winnykamen, *Apprendre en imitant ?*, Paris, PUF, 1990.

2. Voir à ce propos la fiche « Référentiel pour la construction des compétences du geste vocal », plus spécifiquement « l'instrument vocal » et « l'écoute pour reproduire et mémoriser ».

3. Ce courant comprend des théories de l'enseignement qui se réfèrent à des théories du développement et de l'apprentissage, telles que celles de L. Vygotsky.

La consultation des fiches ressources suivantes offrira des pistes nombreuses pour mettre en place dans les classes une pédagogie de projet soigneusement réfléchie et adaptée aux objectifs d'apprentissages visés :
Pourquoi et comment la différenciation pédagogique en éducation musicale ?
L'enseignement de l'éducation musicale à l'heure du numérique
L'espace et le temps de la pédagogie
La trace en éducation musicale
Une approche de l'éducation musicale par compétences

Le rôle du professeur : l'étayage

Rendre l'élève actif, acteur des apprentissages, implique pour l'enseignant de se décentrer par rapport au groupe, notamment dans le cadre d'une démarche de projet : impliquer les élèves suppose de ne pas faire à leur place mais de leur offrir les conditions pour mener à bien le projet[4]. Mettant en suspens le contrôle de la classe et la transmission descendante des savoirs, le professeur va favoriser des atmosphères certes plus bruyantes parce que davantage collaboratives, mais propices à l'activité de tous les élèves. Après avoir identifié puis expliqué les objectifs, énoncé les consignes, le professeur organise le travail de la classe, par exemple en binômes ou en îlots, s'assure que les élèves disposent des outils nécessaires pour mener à bien le travail demandé, puis accompagne les groupes en adoptant tour à tour différentes postures, appelées *postures d'étayage*, afin de développer les connaissances et compétences visées (voir en annexe 1 « Les postures d'étayage »). L'alternance de tâtonnements individuels ou en groupes, de moments de récapitulation qui impliquent la classe entière, d'échanges entre pairs, vient rythmer les apprentissages et renouveler la motivation des élèves pour réaliser les tâches demandées.

La conquête de l'autonomie, qui passe par un engagement personnel de l'élève dans les apprentissages, se fonde en réalité sur une collaboration étroite de l'enseignant avec la classe, selon des modalités qui diffèrent des pratiques pédagogiques traditionnelles : il ne s'agit plus simplement pour l'élève de « faire » selon des consignes très strictes mais de le conduire à adopter une posture réflexive et créative. L'enseignant pilote le groupe en favorisant des interactions plus variées, pour aider l'élève à développer sa faculté à agir librement et qu'il soit *in fine* en mesure de percevoir et produire par lui-même.

Annexe 1 : Les postures d'étayage

Il s'agit d'un modèle théorique mis en évidence par l'équipe du LIRDEF de l'université Montpellier 2, dirigée par Dominique Bucheton, relatif à l'agir enseignant dans la classe. L'étayage désigne « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ[5] ». Certaines postures de l'enseignant sont explicitées ci-dessous[6]. Il serait réducteur d'opposer ces postures les unes aux autres : elles participent toutes à l'activité enseignante.

4. Les méthodes, outils et pratiques utilisés par l'enseignant se référant plus ou moins au constructivisme dans le cadre d'une pédagogie de projet doivent bien entendu être évalués à l'aune de leur efficacité en termes d'apprentissage.

5. Jerome S. Bruner, *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.

6. D'après D. Bucheton et Y. Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 (Octobre 2009), pp. 29-48. L'inventaire de toutes les postures d'étayage se trouve p. 40.

LA POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT	LA POSTURE DE LÂCHER-PRISE	LA POSTURE DITE « DU MAGICIEN »	LA POSTURE D'ENSEIGNEMENT
Le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture [...] ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle.	L'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés.	Par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner.	L'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques (souvent en fin d'atelier) mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques les savoirs, les techniques sont nommés. Cette posture d'enseignement s'accompagne de gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatif.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Éducation musicale et interdisciplinarité

« Au cycle 4, les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) ouvrent de nouvelles possibilités pour atteindre les objectifs de l'enseignement d'éducation musicale fixés par le programme. Si des objets d'étude peuvent être aisément identifiés pour permettre de croiser plusieurs approches disciplinaires, de nombreuses compétences développées en éducation musicale peuvent s'appliquer à des objets d'étude plus éloignés. La thématique « Culture et création artistiques » garde un statut particulier : étant au cœur de la discipline éducation musicale, elle peut accueillir de nombreuses rencontres interdisciplinaires susceptibles de nourrir une large partie des compétences du programme comme de construire les connaissances qui y sont liées. Les professeurs d'éducation musicale veillent à explorer l'ensemble des autres thématiques. Les différentes expériences faites dans le cadre des EPI enrichissent le parcours d'éducation artistique et culturelle des élèves. »

Programme éducation musicale pour le cycle 4 – Croisements entre enseignements - Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

SOMMAIRE

Un capital interdisciplinaire progressivement construit 2

S'entendre sur les termes 3

Des difficultés à identifier pour mieux les surmonter 6

L'interdisciplinarité au service du socle commun 7

Si cette fiche débute par une citation du programme pour l'éducation musicale au cycle 4 qui, en conclusion, évoque la diversité des contributions possibles de l'enseignement de l'éducation musicale aux enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), elle ne s'y cantonne pas. Elle traite plus largement des diverses dimensions interdisciplinaires de la discipline, qu'elles soient internes à sa mise en œuvre, liées à l'enseignement de l'histoire des arts ou encore à la construction du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC).

Un capital interdisciplinaire progressivement construit

Pour les enseignements artistiques, l'interdisciplinarité n'est pas une inconnue. La majorité des professeurs d'éducation musicale la pratique régulièrement dans diverses situations :

- les deux dernières décennies ont été jalonnées de dispositifs institutionnels successifs visant à décloisonner les approches des enseignements disciplinaires et proposer aux élèves des regards croisés sur la connaissance : *parcours croisés, travaux diversifiés, itinéraires de découverte* (IDD) auxquels nous pourrions ajouter les *travaux personnels encadrés* (TPE) au lycée général et technologique ou les *projets pluridisciplinaires à caractère professionnel* (PPCP) en lycée professionnel ;
- depuis l'année scolaire 2009-2010, l'enseignement « transversal et pluridisciplinaire » d'histoire des arts, enseignement très souvent coordonné par les professeurs des disciplines artistiques, a focalisé ces démarches sur les objets artistiques, leur langage, leur histoire et leur portée autant symbolique qu'expressive ;
- depuis trente ans, l'éducation artistique et culturelle est devenue une préoccupation importante de l'École et de ses partenaires. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 a entériné cette profonde évolution en inscrivant pour la première fois dans le code de l'éducation cette responsabilité nouvelle de l'École[1]. Les enseignants d'éducation musicale ont été des acteurs majeurs de cette évolution, multipliant les projets partenariaux leur permettant d'enrichir la formation des élèves d'expériences et connaissances connexes à la musique mais aussi à l'art en général ;
- enfin, et ce n'est pas le moins important bien au contraire, les programmes successifs (1985, 1995, 2008) ont engagé les professeurs à construire et investir, au départ de la musique pratiquée et étudiée, des passerelles nouvelles entre les arts et avec d'autres domaines de la connaissance. À cet égard, notons par exemple que les programmes de la génération 2008 posent comme objectif majeur la construction d'une culture musicale et *artistique*. Les pédagogies mises en œuvre ont évolué en conséquence, aidées en cela aussi bien par la quantité croissante d'informations aisément mobilisables sur les réseaux que par des équipements adaptés pour les faire partager aux élèves (ordinateur multimédia connecté et système de visualisation collective notamment).

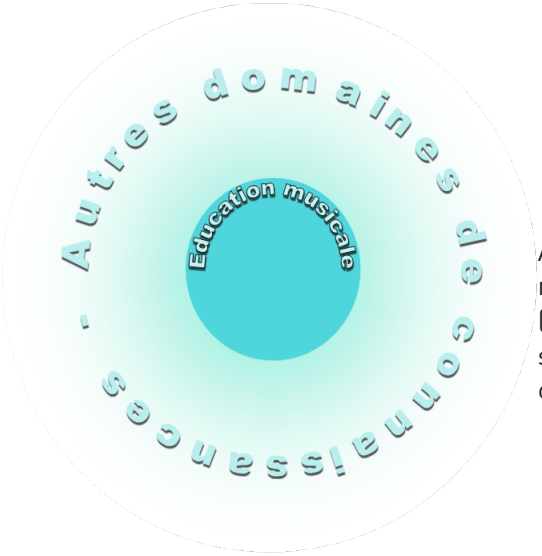
C'est donc forte de cette histoire, de ces expériences et des réflexions qui l'ont accompagnée que l'éducation musicale et les professeurs qui en ont la charge abordent aujourd'hui une nouvelle étape dans le développement de cette approche pédagogique. Si les EPI et l'enseignement de l'histoire des arts en sont des composantes majeures, d'autres, moins visibles mais tout autant essentielles doivent être également considérées, qu'il s'agisse des démarches circonscrites à l'enseignement de l'éducation musicale (mises en œuvre exclusivement par le professeur d'éducation musicale) ou bien de la construction des compétences par essence transversales du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

1. Article L 121-1 du code de l'éducation : « *L'éducation artistique et culturelle [...] concourt directement à la formation de tous les élèves.* ».
Article L121-6 du code de l'éducation : « *L'éducation artistique et culturelle contribue à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Elle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques.* »

S'entendre sur les termes

Cette quête de « porosité » entre les disciplines enseignées, la succession des dispositifs qui en ont émané, comme l'accroissement, en quantité et en qualité, des champs de connaissances embrassés par l'École ont conduit à la multiplication des dénominations génériques de ces approches pédagogiques nouvelles. Transdisciplinarité, pluridisciplinarité, interdisciplinarité sont encore aujourd'hui des termes souvent utilisés de façon indifférenciée alors qu'ils ont des conséquences sur les temps et les pratiques pédagogiques.

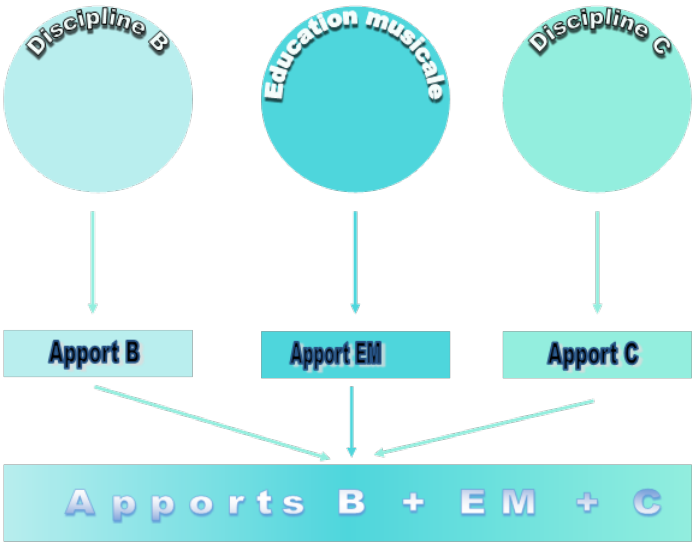
• **Transdisciplinarité** : dépassement d'un objet d'étude ou d'un champ du savoir au-delà de ses conceptions dans une discipline ou un groupe de disciplines. Par essence, la transdisciplinarité s'oppose à la division des savoirs et repousse les frontières d'une discipline donnée.



À la seule initiative du professeur d'éducation musicale, l'enseignement disciplinaire dispensé (bleu foncé) s'enrichit de la mobilisation de savoirs relevant d'autres domaines de la connaissance (dégradé bleu clair)

En éducation musicale : c'est une démarche fréquente au cœur de l'enseignement d'éducation musicale lorsque la séquence est portée par une problématique qui, pour être traitée efficacement, doit aller puiser des références dans d'autres disciplines (les autres arts mais aussi la littérature, les sciences, l'histoire politique, la géographie, etc.). Cette pluridisciplinarité portée par le professeur alimente la construction de la quatrième compétence visée par le programme du cycle 4 *Échanger, partager, argumenter et débattre*.

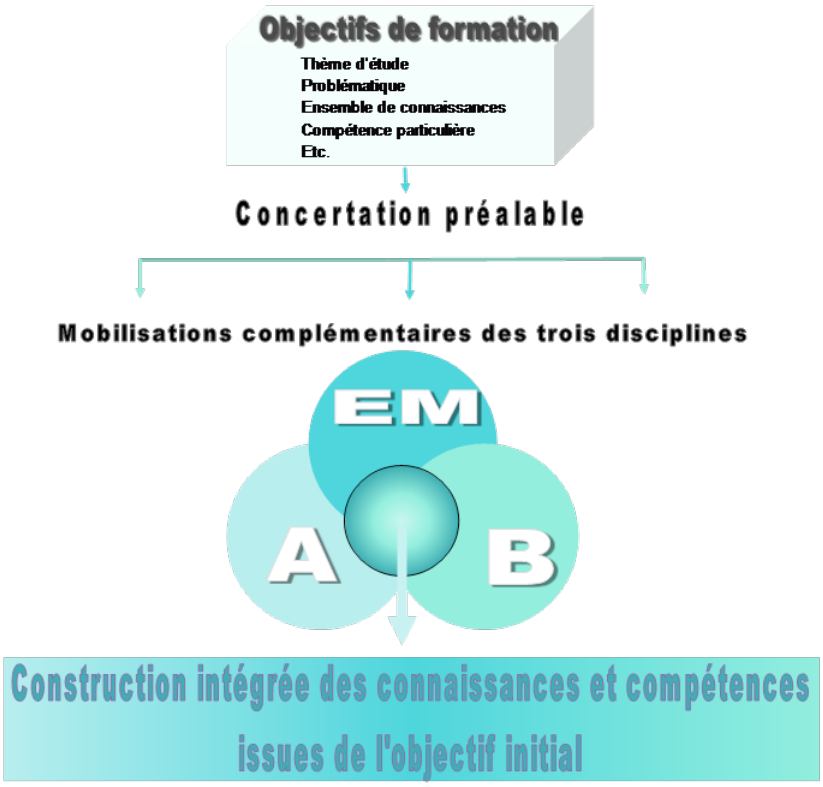
• **Pluridisciplinarité** : rencontre de plusieurs disciplines autour d'un thème ou d'une question mis en partage, associant les spécificités (concepts, savoirs, méthodes) de chacune d'entre elles. Cette rencontre en reste cependant au niveau d'une addition de connaissances et de compétences disciplinaires pour résoudre un problème ou approfondir un questionnement. Une démarche de travail isolée reste possible pour chaque domaine associé.



Chaque enseignement dispensé apporte une part de connaissances qui, s'agrégeant les unes aux autres, visent l'étude d'une thématique – plus souvent qu'une problématique – abordée selon des logiques strictement disciplinaires.

En éducation musicale : qu'il s'agisse de la portée du texte d'une chanson à la base d'un projet musical ou de l'étude d'une œuvre, les connaissances apportées et les réflexions construites débordent volontiers le strict cadre de la musique et de la création artistique. Dès lors, il est fréquent que ces connaissances croisent celles construites parallèlement par une autre discipline. Ainsi n'est-il pas bien difficile de définir en amont d'une séquence une thématique partagée par plusieurs enseignements qui s'engagent alors – seulement… – à la décliner selon leurs logiques propres. Mais elles font alors le pari – bien souvent illusoire – que l'élève saura construire les liens nécessaires pour relier ces différents apports. C'est le risque auquel s'expose l'enseignement de l'histoire des arts s'il n'est pas porté par une solide concertation préalable et partagée au bénéfice de l'étude des thématiques fixées par le programme du cycle 4 mais tout autant des objectifs transversaux qui relèvent du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

• **Interdisciplinarité** : interaction entre plusieurs disciplines pour travailler un domaine de la connaissance, un fait, un savoir complexe qui – a priori – ne peut être circonscrit à un seul domaine ou un seul champ du savoir scolaire. Elle repose sur un dialogue et un échange de connaissances, d'analyses, de méthodes entre deux ou plusieurs disciplines et entre les professeurs qui en ont la charge. La démarche implique une coopération entre spécialistes dans des temps partagés.



1. Les objectifs de formation sont conjointement circonscrits par les professeurs concernés qui précisent les apports disciplinaires pouvant contribuer à les atteindre.
2. Les disciplines concernées se mobilisent conjointement et de façon articulée.
3. Le travail mené dans un cadre disciplinaire nourrit le travail mené dans les autres et inversement.
4. L'objectif étant atteint, les connaissances et compétences qui en découlent ne relèvent ni de la discipline B, ni de la C, ni de l'EM. Elles irriguent en retour chaque parcours de formation.
5. Elles alimentent la construction du socle commun

En éducation musicale : c'est incontestablement la démarche pédagogique la plus vertueuse pour les apprentissages des élèves, pour le sens qu'ils y trouvent et la motivation qui peut en découler. C'est bien cette approche qui sous-tend la mise en œuvre des EPI, enseignements pratiques interdisciplinaires : définition concertée des objectifs de formation dans le cadre d'une des huit thématiques, apports articulés et parallèles des différents enseignements concernés, interaction permanentes des démarches pédagogiques pouvant amener des co-interventions. Et notons que, pour les professeurs d'éducation musicale impliqués de longue date dans la réalisation de projets relevant de l'EAC et construit en partenariat avec des acteurs culturels de différentes origines, cette démarche interdisciplinaire interne à une équipe pédagogique rejoint celle qui préside à l'élaboration puis la mise en œuvre d'un projet partenarial.

Des difficultés à identifier pour mieux les surmonter

Les éclairages précédents permettent de mesurer les incontestables difficultés que les professeurs doivent surmonter pour mettre en œuvre la démarche pédagogique la plus vertueuse. Elles sont tout d'abord d'inégales importances suivant les démarches envisagées :

- la transdisciplinarité est une affaire interne à la discipline, le professeur gardant la totale liberté pédagogique d'en définir le périmètre dans le cadre du programme d'enseignement et des séquences successives qu'il propose à ses élèves ;
- la pluridisciplinarité est un peu plus exigeante en cela qu'elle demande la définition préalable d'une thématique commune aux disciplines concernées. Mais au-delà, cette démarche rejoint la précédente, le professeur investissant selon sa seule logique disciplinaire l'enseignement dispensé ;
- l'interdisciplinarité est autrement plus exigeante. Si elle repose sur une concertation préalable qui aille au-delà du choix – même précis – d'une thématique d'étude pour préciser exactement les compétences travaillées et la façon dont elles se nourrissent dans les différents cadres disciplinaires, elle repose sur une attention permanente – et donc la prise en compte également permanente – de « ce qui se passe ailleurs » au même moment. Et c'est bien cette posture pédagogique partagée par l'équipe impliquée qui garantit l'intégration des savoirs construits comme la transversalité des compétences développées.

Dès lors, s'engager dans une démarche interdisciplinaire, notamment dans le cadre des EPI, gagne toujours à interroger trois types de critères :

- **la nature des disciplines associées** : cela peut sembler aller de soi mais encore faut-il s'interroger au-delà de représentations hâtives sur la plus ou moins grande proximité des champs disciplinaires et des concepts sous-jacents, sur les méthodes qui prédominent chez les uns et les autres ;
- **le nombre des disciplines associées** : leur multiplicité est un risque qu'il faut appréhender avec exigence. Si tant est que la concertation préalable et continue soit la condition de l'intégration des connaissances et connaissances construites, il sera toujours plus simple de la garantir en associant un petit nombre de disciplines. À deux disciplines, une démarche interdisciplinaire pertinente peut déjà très efficacement s'engager. Et comme le mieux est l'ennemi du bien… ;
- **la culture des équipes** : si l'éducation musicale, forte de l'histoire rappelée supra et de son implication dans les dispositifs successifs dont l'enseignement de l'histoire des arts est l'avatar le plus récent, profite d'une certaine culture de l'interdisciplinarité, pour le moins de la transversalité des approches pédagogiques, il n'en va pas toujours de même des autres enseignements. En outre, les cultures disciplinaires sont incarnées de très diverses manières par les professeurs eux-mêmes. Aussi, réussir une démarche interdisciplinaire suppose, dès qu'elle est envisagée, de s'interroger sur les cultures disciplinaires des enseignements mobilisés, sur les cultures et postures pédagogiques des professeurs sollicités. Lorsque la culture d'une équipe est sinon homogène du moins cohérente, l'exigence de concertation en sera très largement facilitée.

L'interdisciplinarité au service du socle commun

Pour nourrir la réflexion sur l'interdisciplinarité et construire la pertinence de sa mise en œuvre, il est fort éclairant de relire avec attention et selon ce prisme, non seulement le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, mais, plus spécifiquement au cycle 4, le texte qui introduit les programmes disciplinaires : *Contributions essentielles des différents enseignements au socle commun*.

Notons tout d'abord qu'il s'agit de « contributions essentielles » car beaucoup d'autres pourraient, dans chaque programme disciplinaire, être identifiées comme contributives à l'atteinte des objectifs du socle. Les quelques mentions des disciplines qui figurent dans ce texte introductif aux programmes du cycle 4 n'y sont qu'à titre d'exemple afin d'ancrer le propos dans la réalité tangible des enseignements. Elles sont très loin d'épuiser les possibles. Si l'on veut bien en faire abstraction, une évidence s'impose : le socle est interdisciplinaire. Dis autrement, il n'est pas pluridisciplinaire (cf. supra), construit par agrégation des apports des différents disciplines, mais il transcende les disciplines, les mobilise toutes selon des géométries diverses au bénéfice des cinq domaines de compétences qui chacun couvre une facette d'un individu éduqué, cultivé et citoyen.

Ce « programme des programmes » est aujourd'hui la finalité de l'action de l'École obligatoire. Dès lors, les disciplines doivent toutes faire preuve de l'humilité nécessaire pour centrer leur action sur les objectifs généraux et souvent transversaux visés par le socle commun pour tous les élèves. Cet objectif supérieur, s'il devient le centre de gravité de chaque enseignement disciplinaire, non seulement n'en sera que plus aisément atteint mais, en retour, renforcera l'identité propre de chaque discipline, sa pertinence comme sa légitimité aux yeux des élèves. C'est cette dynamique vertueuse que le développement de l'interdisciplinarité, aujourd'hui particulièrement portée par les EPI, vise à encourager.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Évaluer les progrès des élèves

> *« [En cycle 4, les élèves] continuent de développer des compétences dans les différentes disciplines et dans les parcours transversaux. Ces compétences, évaluées régulièrement et validées en fin de cycle, leur permettront de s'épanouir personnellement, de poursuivre leurs études et de continuer à se former tout au long de leur vie, ainsi que de s'insérer dans la société et de participer, comme citoyens, à son évolution. »*
>
> Programme pour le cycle 4 – Volet 1 : les spécificités du cycle des approfondissements, BO spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Depuis bien longtemps, l'évaluation est restée une préoccupation importante de l'École. Ces dernières années, les études nationales et les comparaisons internationales sur sa « performance » ont contribué à ce que soient interrogées les traditions pédagogiques et notamment celles qui présidaient à l'évaluation des acquis des élèves. Si ces interrogations sont vertueuses et doivent permettre de mieux accompagner les élèves dans leur parcours et vers la réussite scolaires, il nous faut veiller à ce que ses conséquences, pour indispensables qu'elles soient, ne viennent excessivement obérer le temps d'enseignement disponible. Dans tous les cas, le professeur doit en obtenir des informations nécessaires à l'adaptation de ses pratiques pédagogiques au meilleur profit des élèves, ces derniers devant y trouver les moyens d'identifier leurs besoins et d'être gratifiés par leurs réussites.

Finalités claires et réfléchies, transparence des processus, cohérence des méthodes, confiance partagée et consentement des élèves sont les principes essentiels qui doivent présider à l'évaluation par compétences pour qu'elle devienne toujours plus vertueuse. Participant à l'éducation de chaque citoyen, l'éducation musicale s'approprie ces principes et les décline dans les champs de compétences qui lui sont propres, certains d'entre eux pouvant contribuer à la construction des compétences visées par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Évaluer dans une discipline artistique

La question de l'évaluation en Art est complexe. Elle mobilise des critères dans des champs très vastes, part bien souvent de l'appréciation personnelle plus ou moins subjective, passe par l'analyse technique et le jugement critique et embrasse parfois des considérations plus spéculatives.

C'est dans ce paysage que le professeur d'éducation musicale a le devoir de construire une évaluation visant le cœur des compétences développées par ses élèves, que celles-ci soient strictement artistiques (maîtrise des techniques, expressivité, pertinence de l'écoute analytique, etc.) ou bien davantage transversales (maîtrise de la langue, créativité, argumentation, travail collectif, etc.). Ainsi le professeur évalue-t-il ce que l'élève « sait faire en art » mais aussi ce qu'il a appris à faire grâce à l'art.

La perception et/ou l'évaluation d'une production d'élève ou de groupes d'élèves diffèrent selon la sensibilité personnelle de celui qui la conçoit et/ou la produit. Un travail mené conjointement, souvent en plusieurs étapes et nécessitant des acteurs dont les rôles différents s'articulent et parfois évoluent, concrétise l'évaluation en éducation musicale et permet d'en éviter la plupart des écueils.

En enrichissant l'approche nécessairement sensible et subjective de l'Art par les jeunes adolescents de critères d'appréciation objectifs et partagés, le professeur dispose d'un prisme privilégié pour évaluer les élèves, certes au départ de réalisations abouties mais privilégiant les procédures et stratégies mises en œuvre pour y parvenir. Dès lors, cette préoccupation évaluative peut aisément s'enrichir des arguments de chaque acteur du processus d'apprentissage : concepteurs, réalisateurs comme auditeurs, professeur comme élèves.

Un vocabulaire à partager

La complexité de l'évaluation tient également au fait qu'elle ne peut faire l'économie, quel que soit le cadre collectif où elle s'exerce, d'une prise en compte permanente des personnalités des élèves. En ce sens, elle relève d'une posture profondément humaniste dont la dimension empathique ne s'oppose pas à la rigueur comme à l'exigence. Pour y réfléchir seul ou à plusieurs, et, autant que de besoin, en partager la démarche et les finalités avec les élèves, il est indispensable de disposer d'un vocabulaire précis, stabilisé et partagé. En voici quelques éléments essentiels

Compétence : potentiel d'action de l'élève dans une situation donnée ; elle réunit des connaissances, des capacités et des attitudes nécessaires à la réalisation de la tâche demandée ; elle convoque des ressources et des stratégies appropriées.
Mise en situation : démarche du professeur associant les activités nécessaires pour développer les compétences des élèves et construire leurs apprentissages, démarche effectuée à partir du choix des compétences du programme et des propositions du référentiel pour la construction des compétences.
Connaissance : savoir déclaratif.
Capacité : savoir-faire.
Attitude : savoir-être.
Stratégie : démarche dans laquelle l'élève est amené à effectuer des choix parmi plusieurs possibilités et à en agencer la succession.
Ressources : ce que l'élève maîtrise déjà ou ce qui est à sa portée et qu'il peut convoquer dans une nouvelle situation.
Évaluation diagnostique : s'opère quand la situation vise à identifier les acquis et les points de fragilité des élèves concernant les apprentissages.
Évaluation formative : omplémentaire de la précédente, elle se mène en cours de séquence – en permanence – et permet d'en ajuster le déroulement en fonction des constats effectués.
Évaluation sommative : à l'issue d'un processus d'apprentissage, elle permet d'apprécier les acquis des élèves. Elle peut concerner des connaissances, des capacités, des attitudes comme des compétences.
Les observables : ils sont identifiés par le professeur au sein des diverses situations d'apprentissage.

Retrouvez Éduscol sur

Une relation de confiance à tisser entre le professeur et ses élèves

L'évaluation est bien souvent vécue par l'élève comme un moment de tension durant lequel il doit faire la démonstration de son habileté dans un domaine qu'il ne maîtrise pas totalement. Le rôle du professeur est alors de dénouer cette tension, d'en expliquer les enjeux pour les dédramatiser et ainsi accompagner chacun de ses élèves vers la réussite. On mesure alors la nécessité de mettre en œuvre des modalités claires, pérennes, communiquées aux élèves, bien comprises et parfaitement consenties. Ainsi s'installe une confiance entre professeur et élèves tout autant qu'entre élèves eux-mêmes.

Dans ce cadre, chaque élève peut réaliser des tâches dont la finalité est bien comprise et qu'il est capable d'expliciter. Tous les observables identifiés par le professeur sont ainsi adossés à un travail effectif qui permet à celui (ou ceux) qui le mène(nt) de progresser en mobilisant des capacités, attitudes, connaissances, stratégies, ressources et compétences qui sont à sa (leur) portée.

L'évaluation s'appuie également sur la motivation suscitée chez les élèves pour apprendre. Pour l'alimenter, le professeur agit en les plaçant toujours en situation de réussite et en s'appuyant sur leur appétence à explorer et à gagner en autonomie. La mauvaise réalisation d'une tâche, voire son échec, loin d'être un handicap devient une nécessité, ceci d'autant plus que l'élève dispose des clefs nécessaires à l'autoanalyse de ses difficultés.

Dans les disciplines artistiques plus particulièrement, le professeur doit s'interroger sur toutes les situations de contraintes qu'il apprend à doser écartant celles qui risqueraient de stigmatiser une difficulté rencontrée. **Chanter seul devant un public, même bienveillant, n'est pas psychologiquement ou physiologiquement à la portée de tous.** Et y parvenir ne garantit pas la qualité technique et artistique de la prestation et n'atteste pas des compétences techniques et artistiques réelles de l'élève. Pourtant, ce sont bien elles qui sont visées par l'enseignement ! Chanter au sein d'un groupe peut dans ce cas tranquilliser. À l'inverse, réfréner constamment une envie de chanter seul est également source de démotivation. Le professeur conduit progressivement les élèves vers la maîtrise autonome de leur voix en leur proposant – proposant seulement… – comme objectif de formation la possibilité – possibilité seulement – de chanter seul devant un public dans des situations qui le permettent.

Les réactions spontanées des élèves à la première écoute d'un extrait d'œuvre sont souvent très différentes les unes des autres et parfois inattendues. Mais elles ne sont en aucun cas illégitimes et peuvent même constituer un puissant ressort de l'apprentissage qui s'engage. Devant l'expression d'une surprise, d'un étonnement, voire d'un jugement abrupt et négatif, le professeur questionne les élèves sur l'origine – les éléments objectifs entendus et identifiés – de leurs réactions et les guide ainsi pour identifier les fondements d'un sentiment qui leur appartient mais qui peut aussi peu à peu évoluer. Il rassure ainsi ses élèves en procédant parallèlement à un acte d'apprentissage et d'évaluation.

Évaluation, coévaluation, autoévaluation

Plus l'élève est partie prenante des activités proposées, plus il peut en mesurer la réussite. Dans des situations collectives ou individuelles, la coévaluation (professeur et élève ou entre pairs) et l'autoévaluation sont donc des procédures à privilégier.

Lors d'une activité motivante, les élèves pris par ce qu'ils font et par l'objectif clairement établi qu'ils poursuivent, s'autorégulent pour se concentrer et pour modifier si besoin leurs interventions sans que le professeur, agissant de son côté comme guide ou accompagnateur, ne leur impose une direction à suivre. Ce fonctionnement intuitif en groupe gagne à être mis en lumière et explicité. Il débouche ainsi sur une prise de conscience du regard de l'autre et

Retrouvez Éduscol sur

de son importance dans les apprentissages. Dans un cadre de production bien établi par le professeur, selon une organisation maîtrisée par tous et des critères précisés, la coévaluation est un moment de formation enrichissant.

Développer un esprit critique est une des compétences du domaine de la formation de la personne et du citoyen[1]. Porter un regard critique sur sa propre production en est une déclinaison importante. Il est couramment constaté qu'un élève qui s'autoévalue porte sur lui un regard plus sévère que ne l'aurait fait son professeur. S'autoévaluer avec justesse engage à acquérir la confiance en soi nécessaire pour apprendre. En éducation musicale, discipline dans laquelle le regard critique est souvent mobilisé, la démarche d'autoévaluation prend tout son sens.

La mémoire auditive, particulièrement sollicitée en éducation musicale, n'enregistre de façon immédiate que deux à quatre secondes de musique diffusée une fois en continu[2]. En cours d'exercice, les élèves peuvent maintenant, avec les outils numériques nomades mis à leur disposition, enregistrer leur prestation lors de la production d'un projet musical ou bien écouter à de nombreuses reprises un extrait musical sur lequel porte la situation de travail proposée. Écouter sa propre production induit immédiatement un regard critique dont les conséquences pourront être tirées lors de la répétition suivante ; le besoin d'une écoute supplémentaire d'un extrait enregistré souligne en creux les lacunes de l'écoute précédente. L'enregistrement collectif comme les outils de lecture individuels sont de puissants vecteurs de motivation, de responsabilisation et donc d'autoévaluation.

L'évaluation en actions

Au fil des situations d'apprentissage, le professeur articule sans cesse plusieurs « regards » :
- L'un, diagnostique, capte des indicateurs précis pour lui permettre d'ajuster en permanence son enseignement,
- Le second, formatif, apprécie comment chaque élève, souvent déstabilisé par l'arrivée d'une nouvelle exigence, en explore les contours et apprend à la « dompter » progressivement,
- Le troisième, sommatif, apprécie de quelle façon les élèves témoignent de leur maîtrise des compétences travaillées.

Ces différents regards relèvent bien entendu de différents types d'évaluation.

- **Évaluation diagnostique :** elle s'appuie uniquement sur des observations objectives à chaque instant des situations d'apprentissages. Par exemple :
  - Lors de l'échauffement vocal ou dans les phases d'apprentissages d'un chant, le professeur devient spectateur, auditeur expert et capte les réussites avérées et les difficultés rencontrées, ces dernières devant ensuite être hiérarchisées pour qu'il y soit remédié.
  - À l'issue de l'écoute d'un extrait sonore, les élèves, par leurs réactions ou leurs attitudes, indiquent au professeur les démarches et stratégies à mettre en œuvre pour atteindre les apprentissages visés.

- **Évaluation formative :** elle mobilise toutes les compétences didactiques du professeur, lesquelles engagent sans cesse les élèves à tirer pleinement parti des activités engagées. Par exemple :
  - Lors de l'apprentissage collectif d'un chant, les élèves reproduisent un modèle donné par leur professeur ou diffusé à leur attention. La prestation musicale ainsi réalisée ne peut garantir à elle seule les apprentissages attendus sans la présence échelonnée d'échanges et de critiques sur le résultat sonore obtenu.

1. Domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
2. Caroline Drake, « Écouter et jouer la musique : une fenêtre sur les processus d'organisation temporelle », *Le cerveau musicien – écouter et jouer de la musique*, sous la direction de Bernard Lechevalier, Hervé Platel, Francis Eustache, De Boeck, p. 151.

- Lorsque les élèves sont amenés à réagir sur un extrait sonore diffusé, ils le font d'abord avec leurs propres impressions en utilisant un vocabulaire qui leur est familier. Les échanges entre eux et leur professeur, échanges émaillés d'exemples sonores produits par les élèves sont alors garants des apprentissages attendus.
- Dans chaque situation, le professeur propose à ses élèves des tâches adaptées à leurs compétences et leurs possibilités leur permettant de les approfondir et de les développer. Dès lors qu'elles servent la maîtrise de certains gestes ou techniques et que les élèves l'ont bien compris, les répétitions d'une production ou les réitérations d'une écoute ne peuvent être que bénéfiques. L'erreur constatée, comprise et analysée sera d'autant plus aisément dépassée et permettra aux élèves d'aller de l'avant.
- Ce regard formatif, même s'il est présent lors de chaque activité proposée, doit rester l'affaire du professeur et non celle des élèves qui ne doivent qu'en recevoir les fruits. Le professeur s'appuie pour cela sur son expertise didactique plus que sur l'attente de résultats.

- **Évaluation sommative :** en éducation musicale, les mises en situations sont souvent collectives et s'appuient principalement sur des prestations à l'oral. Le professeur s'assure de la maîtrise des compétences en diversifiant les approches et les configurations dans lesquelles les élèves évoluent.
  - Concernant le projet musical, l'évaluation sommative, si elle s'appuie largement sur une production aboutie (partiellement ou totalement), privilégie les procédures mises en œuvre par les élèves plus que le résultat final. Partageant les objectifs de formation avec ses élèves, le professeur dispose, au terme d'une séquence donnée, des informations nécessaires à la construction de cette évaluation.
  - Il en va de même lorsque les élèves sont amenés à discerner, comparer et mettre en relation les extraits sonores diffusés dans une séquence. Il ne s'agit pas de restituer des éléments de commentaire sur une œuvre mais bien de solliciter les compétences nécessaires à la compréhension du phénomène sonore mis en évidence.
  - Si les temps diagnostiques et formatifs sont vécus au cours des actions et des échanges qui jalonnent le cours, l'évaluation sommative, confirmant que les compétences sollicitées sont conformes au niveau d'exigence attendu, se construit au terme d'un apprentissage. S'appuyant sur un capital d'informations issu du déroulé de l'apprentissage sur les réussites et difficultés de chacun, tirant parti du regard porté par chaque élève sur sa maîtrise des compétences visées par l'apprentissage (cf. infra autoévaluation), le professeur dispose des éléments nécessaires pour procéder, dans un temps propre et hors la classe, à cette évaluation (cf. infra).

Les configurations pédagogiques présidant à l'évaluation peuvent revêtir différentes formes : *tutti* (en classe entière) ou *groupe* (un sous ensemble de la classe), et éventuellement en solo si l'élève le souhaite et si la situation l'autorise. Cette diversité de formes permet d'évaluer aussi bien le résultat d'un travail collaboratif que l'implication personnelle de chaque élève. Les configurations pédagogiques peuvent se combiner au sein d'une même situation : il devient aisé, en observant le travail réalisé par un groupe, de repérer le degré d'implication de chacun dans les différentes tâches menées. Pour cela, l'évaluation individuelle gagne à se dérouler dans un cadre collectif et permet ainsi **d'éviter les longues, chronophages et inutiles séances de « passage » des élèves les uns après les autres pour une même production**.

Valider une compétence pour le professeur, c'est prendre une décision : confirmer que lors de mises en situation différentes et complémentaires, les élèves ont mobilisé cette compétence pour le niveau attendu. Cette confirmation découle des observations que le professeur et/ou les élèves font sur le travail réalisé.

Des niveaux d'acquisition d'une compétence peuvent être mentionnés, déclinés sous plusieurs formes (indications verbales, couleurs, sigles, ceintures de judo, etc.) et comporter quatre paliers d'acquisition comme pour la validation du socle commun, phase d'évaluation certificative en fin de cycle 4 : maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante et très bonne maîtrise.

Enfin, il ne peut y avoir évaluation diagnostique, formative et sommative sans des objectifs de formation clairement établis : le professeur doit garder à l'esprit qu'il n'évalue pas les élèves mais leurs apprentissages qui sont visés par les situations proposées.

Qu'évalue-t-on en éducation musicale ?

Le tableau ci-dessous décline les différents types d'évaluation illustrés par un exemple inspiré du référentiel pour la construction du geste vocal[3]. La compétence seule doit faire l'objet d'attention et déboucher sur une évaluation complète.

Situation : restituer des éléments appris.
Procédure utilisée par l'élève : réponse attendue à une question précise.
Exemple : connaître son registre de voix.

Situation : appliquer, utiliser une ressource selon une réponse attendue.
Procédure utilisée par l'élève : mise en œuvre par perception/production dans un cadre d'imitation.
Exemple : imiter un modèle vocal.

Situation : choisir un procédé adéquat.
Procédure utilisée par l'élève : choisir parmi les ressources disponibles celles qui correspondent le mieux à la situation.
Exemple : effectuer des choix pour l'interprétation d'une mélodie.

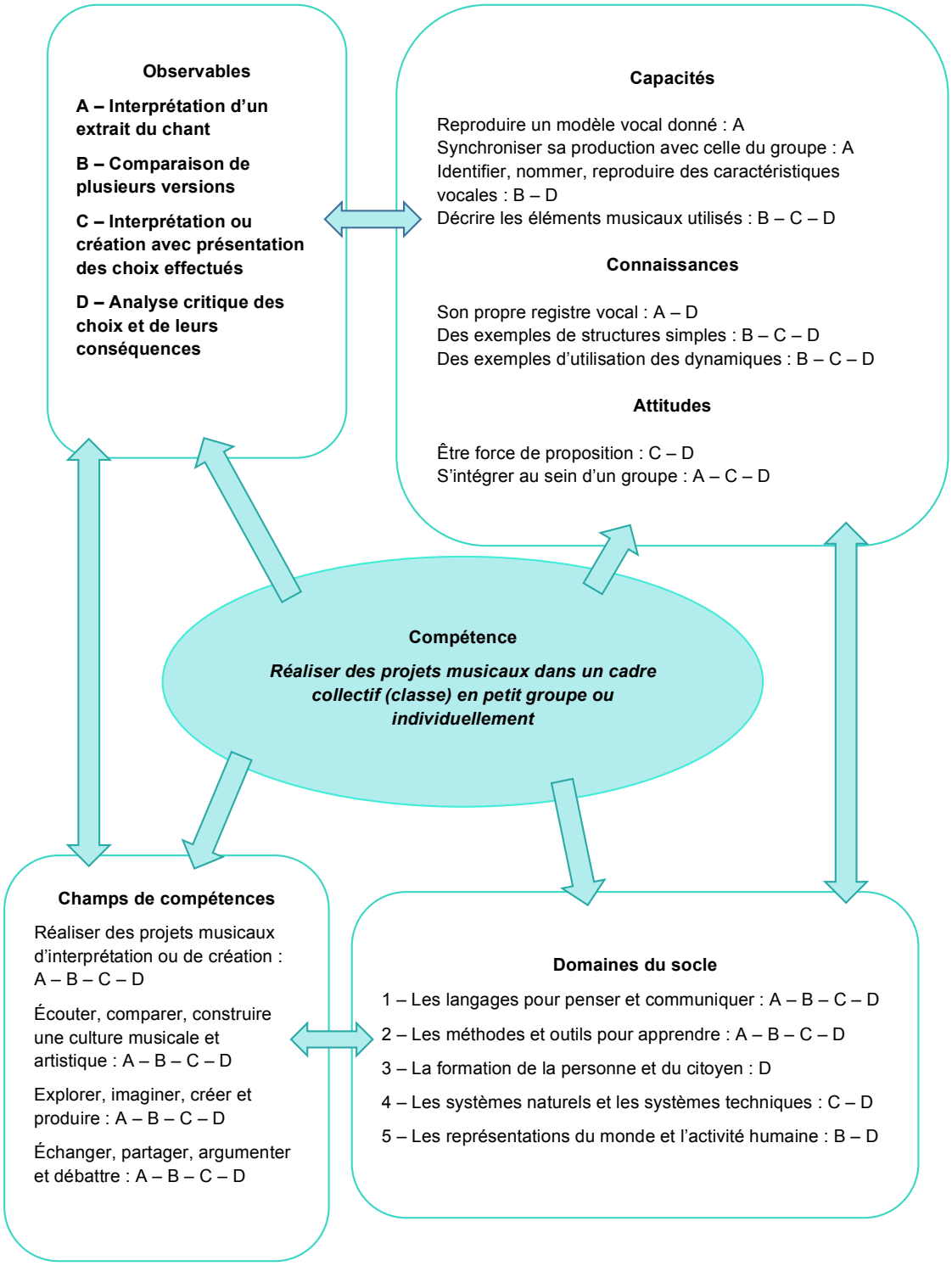
Situation : mobiliser des systèmes fonctionnels de ressources.
Procédure utilisée par l'élève : dans une situation de production, articuler ses propres ressources.
Exemple : réaliser des projets musicaux dans un cadre collectif (classe) en petit groupe ou individuellement.

Retrouvez Éduscol sur

3. Tableau inspiré des travaux de Charles Hadji, publiés dans *L'évaluation à l'école – pour la réussite de tous les élèves*, Nathan, 2015.

En s'appuyant sur la compétence ainsi nommée, sans chercher à la préciser dans une situation donnée, nous pouvons mettre en lien les différents aspects de l'évaluation sous la forme du schéma ci-dessous.

Notons auparavant que la compétence choisie pour cet exemple, même si elle provient d'un champ précis (Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création), rayonne largement sur les trois autres champs du programme.



Un document support de l'évaluation

Les compétences qui feront l'objet d'évaluation sont présentées et explicitées aux élèves dès le début de chaque séquence. Mais aucune évaluation ne peut aboutir sans un document support unique, accessible et servant d'interface entre le professeur, l'équipe pédagogique et éducative, les élèves et les parents. Il prend place dans les documents des élèves et est récolté en fin de séquence, une fois complété, par le professeur.

Comme le montre l'exemple précédent, chaque situation d'apprentissage porte en elle des critères précis permettant au professeur et à ses élèves d'évaluer les compétences disciplinaires puis d'alimenter de façon transversale le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

En synthétisant les différents éléments de cet exemple, nous obtenons un document support générique qui peut prendre la forme suivante :

COMPÉTENCE SOLLICITÉE (NON PRÉCISÉE POUR CET EXEMPLE)	INSUFFI-SANT	FRAGILE	SATISFAI-SANT	TRÈS BON
Réaliser des projets musicaux dans un cadre collectif (classe) en petit groupe ou individuellement				

(Dans cet exemple générique, une seule compétence est mentionnée. Dans une séquence, plusieurs compétences peuvent être précisées en fonction des objectifs de formation poursuivis.)

Cette première partie se complète à l'aide des renseignements suivants :

CAPACITÉS/CONNAISSANCES/ATTITUDES	SITUATION A	SITUATION B	SITUATION C	SITUATION D
Reproduire un modèle vocal donné				
Synchroniser sa production à celle du groupe				
Identifier des caractéristiques vocales				
Reproduire des caractéristiques vocales				
Nommer des caractéristiques vocales				
Décrire des éléments musicaux utilisés				
Connaître son propre registre de voix				
Connaître des exemples de structures simples				
Connaître des exemples d'utilisation de dynamiques				
Être force de proposition				
S'insérer au sein d'un groupe				

Rappel : A – interprétation d'un extrait du chant ; B – comparaison de plusieurs versions ; C – interprétation ou création avec présentation des choix effectués ; D – analyse critique des choix et de leurs conséquences.

Un tel document récapitulatif (un exemple parmi beaucoup d'autres possibles) permet au professeur de préciser le profil de chacun de ses élèves. Il renseigne progressivement les cases bleues grâce aux observables qu'il a identifiés dans la diversité des situations qui construisent chaque séquence.

L'élève est au centre du processus d'évaluation : il apprend qu'il est un acteur privilégié des situations d'apprentissage. Il apprend car, *in fine*, c'est le professeur seul qui portera une évaluation générale sur les acquis de chaque élève. Il est acteur car, identifiant les compétences visées par le travail mené, il y trouve un sens indispensable à sa motivation et apprécie ses

difficultés comme ses réussites, ce qui favorise le développement de son autonomie et la prise d'initiative, deux compétences transversales visées par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Or, pour le professeur, renseigner, au terme de chaque séquence, autant de fiches d'évaluation individuelle qu'il y a d'élèves s'avère particulièrement chronophage, peu réaliste à effectuer dans le temps imparti à l'enseignement en présence des élèves et peu efficace quant à la précision et la fiabilité des informations ainsi obtenues. Par contre, mobiliser l'élève lui-même pour préparer cette évaluation peut permettre de remédier à cette difficulté. Une fiche d'autoévaluation spécifique à chaque séquence peut être distribuée aux élèves au début des travaux, fiche jointe aux autres documents à leur attention. Sur format numérique et/ou papier, elle est individuellement complétée au fil des séances, sans empiéter sur le temps de pratique qui constitue l'essentiel du cours.

Au terme d'une séquence, dès lors que les élèves ont renseigné cette autoévaluation, le professeur « ramasse » ces fiches nominatives et s'y appuie pour procéder à l'évaluation finale de la séquence dont il garde alors l'entière responsabilité. Une telle démarche peut ainsi se substituer à une évaluation écrite qui, bien souvent, ne peut pas prendre en compte toutes les stratégies et compétences mobilisées par les élèves lors de la séquence.

Dans cette situation et pour mener son travail d'évaluation final de la séquence, le professeur dispose de plusieurs informations :

- celles précises mais subjectives car déclaratives, portées par chaque fiche nominative d'autoévaluation ;
- celles issues de l'observation des élèves tout au long du déroulement de la séquence dans des configurations bien souvent collectives ;
- celles liées à la qualité générale des rendus artistiques, notamment du projet musical, sans que cette appréciation ne supplante celle sur les compétences mobilisées ;
- celles liées à la réalité du travail réalisé dans la séquence au regard des prévisions antérieures, ceci pour porter l'attention uniquement sur les progrès réalisés par chaque élève.

Il peut alors corriger l'évaluation portée par chaque fiche dans une colonne qui lui est destinée. L'élève mesure en retour la distance qu'il peut y avoir entre sa propre appréciation et celle de son professeur. Il développe ainsi la qualité de sa propre observation, précise ses repères et affine son potentiel d'appréciation.

La réalisation initiale de cette fiche d'évaluation revient au professeur. Si sa forme reste identique d'une séquence à l'autre, les contenus en matière d'attendus (compétences disciplinaires qui peuvent être déclinées sous la forme de capacités, connaissances et attitudes, compétences du socle) varient d'un document à l'autre. Cela incite le professeur à réaliser cette fiche lors de l'élaboration de chaque séquence, démarche incontournable pour favoriser les apprentissages des élèves.

Bibliographie

Évaluer sans dévaluer, Gérard de Vecchi, Hachette, 2011.

L'évaluation en collège et lycée, A. Jellab, C. Veltcheff, D. Vin-Datiche, Berger-Levrault, 2014.

L'évaluation à l'école – pour la réussite de tous les élèves, Charles Hadji, Nathan, 2015.

Cahiers pédagogiques – L'évaluation en classe, dossier coordonné par Richard Etienne et Raoul Pantanella (Hors-série n°39, avril 2015).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Pourquoi et comment la différenciation pédagogique en éducation musicale ?

> *« Les situations d'apprentissage mobilisent toujours la sensibilité singulière de chaque élève comme sa capacité à s'engager résolument pour enrichir le travail collectif. »*
>
> Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

SOMMAIRE

Personnaliser ou différencier ? 2

Différencier 2

- En proposant des situations variées 2
- En diversifiant des rôles individuels au bénéfice d'un projet collectif 3
- En multipliant les regards sur un même « objet » musical 3

Des conditions et des outils 4

Différencier pour aider l'élève à s'autoévaluer 6

Personnaliser ou différencier ?

Dans l'enseignement de l'éducation musicale, la dialectique entre les sollicitations collectives et individuelles est omniprésente. Qu'il s'agisse de l'élaboration des séquences ou de la mise en situation des élèves, les choix d'organisation pédagogique sont déterminants pour garantir l'efficacité des processus d'apprentissage.

Cependant, les difficultés rencontrées par les élèves ne sont pas toujours de même nature, ne portent pas obligatoirement sur les mêmes compétences et ne se révèlent pas forcément au même moment. Il est donc essentiel de différencier les approches pédagogiques de cette diversité de situations et donc de besoins.

Il est important de rappeler d'emblée que différencier n'est pas synonyme de personnaliser mais plutôt que ces deux notions s'emboîtent logiquement l'une à l'autre :
« Personnaliser renvoie au processus qui prend en compte la dimension de la personne et de sa singularité tandis que différencier est un des modes d'organisation pédagogique facilitant la mise en œuvre du processus de personnalisation ».

Personnalisation des parcours et des situations d'apprentissage, INRP, 2008

Afin de différencier ses approches pédagogiques, le professeur doit donc préalablement être attentif aux singularités des élèves et ceci sur plusieurs plans complémentaires :
- cognitif (images mentales, modes de pensée, conceptions, stratégies, etc.) ;
- socioculturel (personnalité, valeurs, langage, croyances, histoires de vie, etc.) ;
- psychologique (rythme, motivation, attention, créativité, plaisir, énergie, équilibre, etc.) ;
- psycho-familial (cadre souple, rigide, etc.).

Mais en rester là au profit d'une personnalisation systématique risquerait d'affaiblir la dynamique essentielle produite par le groupe classe. Il s'agit alors de trouver un juste équilibre entre les propositions pédagogiques soumises à la classe, certaines s'adressant globalement au groupe, d'autres permettant à certains élèves d'être spécifiquement mobilisées.
Cet ensemble doit également permettre de créer des repères rassurants propices aux apprentissages de tous.

Différencier

Après avoir effectué un diagnostic des besoins des élèves, le professeur propose divers moyens de différenciation. Ainsi, il varie les rythmes d'apprentissage, les supports utilisés par les élèves, les stratégies pédagogiques, ainsi que l'organisation de « l'espace classe ».

En proposant des situations variées

Cela ne signifie pas forcément que chaque élève effectue des activités différentes simultanément. Il peut en effet s'agir d'une variation des rythmes d'apprentissage qui suit, pour l'ensemble du groupe, la progression d'une séquence ce qui permet la mobilisation de chaque élève en stimulant son intérêt. Le premier temps sert à éveiller sa curiosité par la présentation d'une problématique dynamique et par la confrontation des points de vue – a priori. Vient ensuite une phase de recherche et d'expérimentation qui contribue au développement des compétences visées par le programme. Leur appropriation peut alors être mesurée lors d'un troisième moment en réinvestissant les apprentissages, notamment par le biais de la réalisation du projet musical. Un dernier temps sera consacré à la prise de conscience du chemin parcouru au fil de la séquence.

La variation des supports au sein d'une même séquence permet également de proposer des approches variées d'un même objet d'étude. Les documents écrits, audios, vidéos, les affiches, les cartes heuristiques, les jeux écrits ou oraux, les fiches explicatives de synthèse ou l'utilisation d'ordinateurs ou de tablettes sont autant de supports utilisables pour favoriser l'apprentissage par la différenciation.

En diversifiant des rôles individuels au bénéfice d'un projet collectif

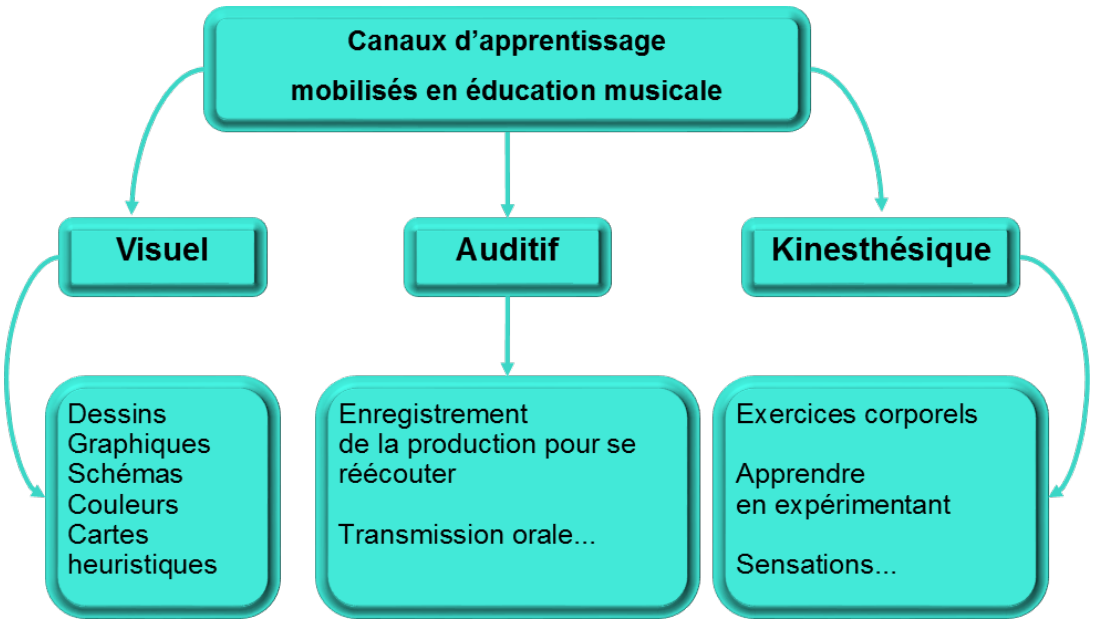
Au sein de la classe, les élèves ne réalisent pas tous la même activité en même temps mais l'objectif reste commun. La mise en place d'un dispositif ritualisé dans lequel chaque élève a un rôle précis permet au groupe classe de développer son autonomie en reconnaissant et valorisant le rôle de chacun.

> **Quelques exemples :** expert référent pour la trace écrite du cours, ingénieur du son pour la manipulation du matériel audio, régisseur pour la coordination du projet musical, journaliste reporter pour les synthèses de fin de cours, technicien informatique, etc.

Dans cette logique, des « fiches métiers » peuvent être réalisées par les élèves avant que les rôles ne soient distribués en fonction des souhaits et compétences de chacun. Un apprentissage par les pairs se met alors en place et, bien entendu, les attributions initialement décidées évoluent durant l'année en fonction de la progression de chacun.

En multipliant les regards sur un même « objet » musical

C'est également un bon moyen de construire une dynamique de groupe au sein de laquelle chaque élève se sent impliqué. Le schéma ci-dessous fait apparaître les différents canaux qui peuvent alternativement être mobilisés dans un même objectif :



En application de ce schéma, voici un exemple construit sur une situation classique d'écoute musicale :
Après avoir écouté en commun un extrait musical :

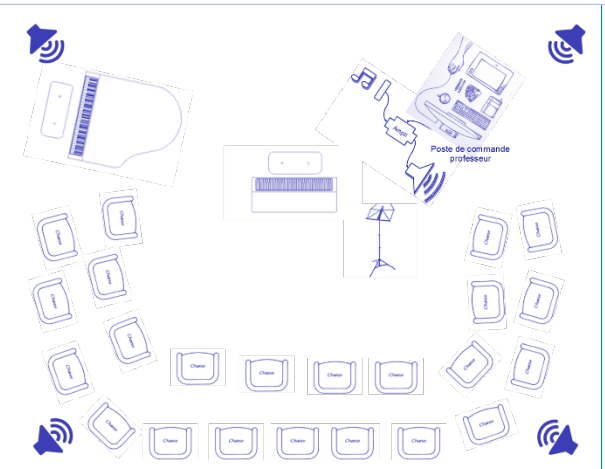
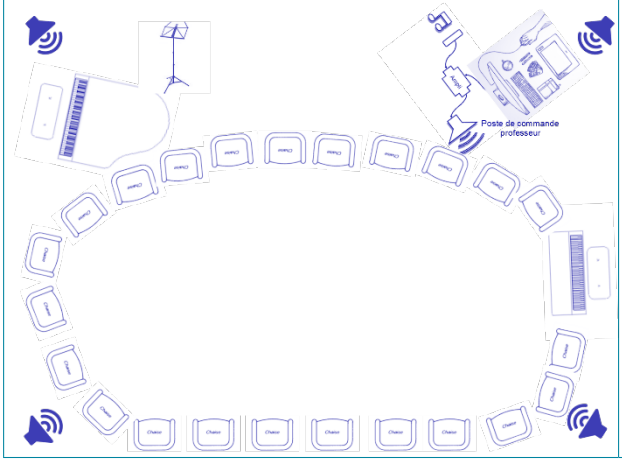
- certains élèves étudient l'œuvre en recherchant des informations la concernant (analyse musicale, site internet dédié, parution d'un article dans un journal, émissions de radio…) ;
- d'autres réalisent une analyse d'écoute ;
- d'autres identifient des éléments constitutifs de l'œuvre et en proposent une métaphore corporelle ou vocale ;
- d'autres encore réalisent une synthèse visuelle en créant une partition graphique, un dessin, une affiche ou une carte heuristique.

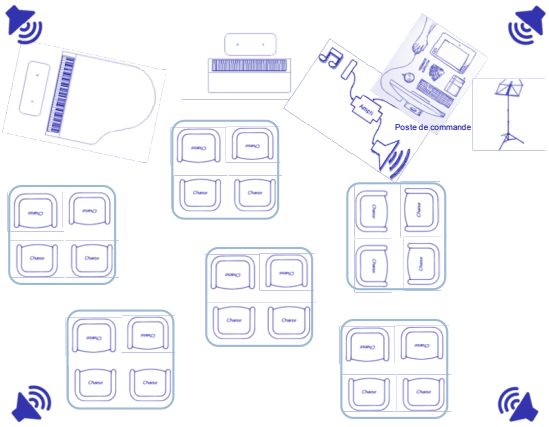
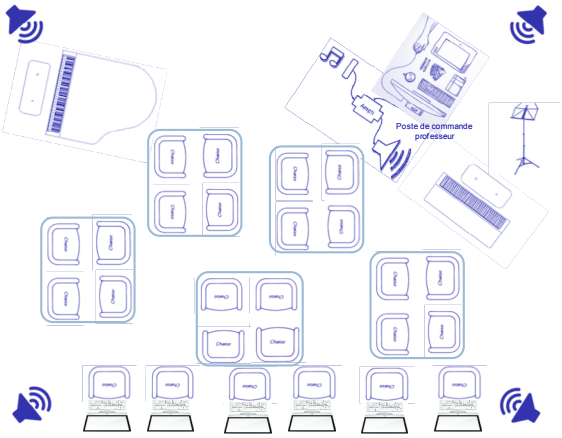
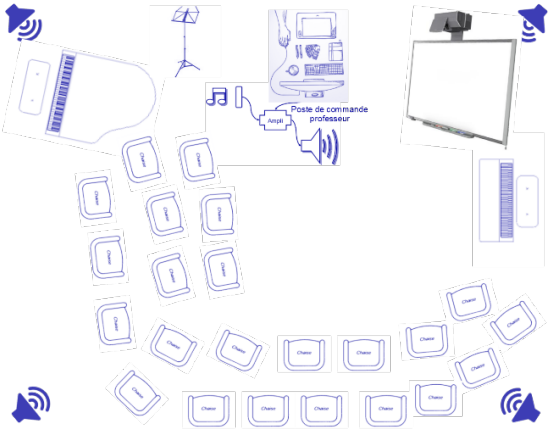
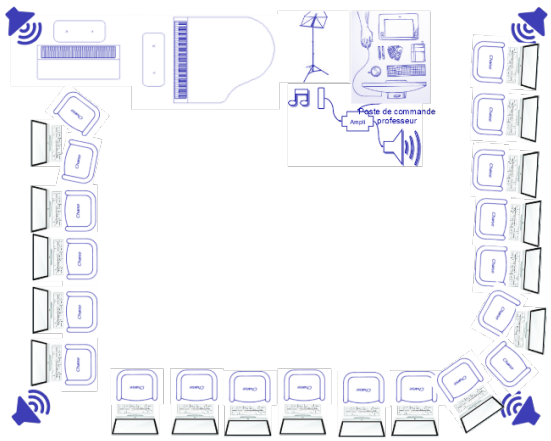
Au terme de ces travaux, un temps collectif d'échange et de synthèse est indispensable.

Des conditions et des outils

L'organisation de l'espace de la classe permet de matérialiser la différenciation. L'espace s'adapte aux besoins des activités proposées et crée une dynamique de travail reposant sur des interactions facilitées et fluides. Pour ce faire, la posture de l'enseignant reste essentielle. Elle doit d'une part jouer avec pertinence de l'organisation spatiale, d'autre part rester attentive aux singularités des élèves qui constituent le groupe.

Le tableau ci-dessous présente quelques organisations spatiales qui paraissent opportunes pour l'efficacité de certaines situations d'apprentissage :

	**Pratique vocale :** • favorise l'écoute de chacun ; • interaction entre tous ; • bonne visibilité du professeur qui guide le groupe en tant que chef de chœur. *Position des élèves : regroupements filles/ garçons, voix 1/voix2 ou par tailles pour un meilleur apprentissage collectif.*
	**Pratique musicale :** • exercices collectifs de création ; • production collective, dynamique de groupe favorisée ; • absence de hiérarchisation entre professeur et élève.

	**Autour de l'écoute (1) :** • ateliers différents de travail par groupe ; • recherche, productions finalisées : écrits, enregistrements, prestations en direct ; • production d'écrits ; • échanges sur un sujet donné ; • permet d'alterner le travail en petits groupes et la reprise en grand groupe sans changer de disposition.
	**Autour de l'écoute (2) ou de la création :** • quelques élèves travaillent sur les postes informatiques ; • les îlots permettent une remédiation par les pairs (groupes hétérogènes) ; • le professeur peut proposer des aides individualisées.
	**Qu'il s'agisse de développer la perception ou la production (1) :** • co-élaboration d'un travail collectif ; • interactions favorisées, communication ; • possibilité de se focaliser sur le tableau ; • activité de synthèse, bilan ; • le professeur joue un rôle de médiateur.
	**Qu'il s'agisse de développer la perception ou la production (2) :** *Ordinateurs ou tablettes* • postes individuels ou en réseau répartis dans la salle ; • autonomie de chaque élève (recherche ou production) ; • communication possible mais limitée entre élèves ; • le professeur peut proposer des aides individualisées.

Retrouvez Éduscol sur

Les outils numériques s'avèrent particulièrement adaptés pour développer et optimiser la différenciation. Seul ou à plusieurs travaillant sur un ordinateur ou une tablette, l'élève expérimente à loisir, cherche à son rythme, s'entraîne à la maitrise d'un geste selon ses besoins propres, crée de la musique en laissant libre cours à son originalité, le tout sans avoir un rapport direct avec le professeur et l'ensemble du groupe. L'outil numérique est ainsi un vecteur particulièrement propice au développement d'une pédagogie différenciée au service d'un apprentissage musical de tous les élèves tout en tenant compte de leurs singularités.

En complément, cf. les fiches ressources suivantes :
- L'enseignement de l'éducation musicale à l'heure du numérique
- L'espace et le temps de la pédagogie

Différencier pour aider l'élève à s'autoévaluer

Quel que soit le travail mené et les organisations spatiales qui ont été privilégiées, un travail de synthèse peut toujours être réalisé par les élèves en fin de séquence. Il peut, là encore, s'effectuer en petits groupes, en binômes ou individuellement et devient dès lors un moyen supplémentaire de différencier les élèves au bénéfice d'apprentissages communs.
L'élève peut ainsi se construire son propre bilan de séquence selon trois axes :
- « Ce que je sais… » ;
- « Ce que je sais faire… » ;
- « Ce que je dois améliorer… ».

Pour y parvenir, l'élève est amené à communiquer, échanger et confronter ses analyses avec ses pairs. Il cherche les informations sur les documents qui constituent la trace écrite de la séquence et prend conscience du chemin parcouru depuis l'annonce de la problématique de séquence. Il sélectionne, résume et organise les connaissances nouvelles, ce qui lui permet de progressivement se les approprier.

En complément, cf. la fiche ressource suivante :
- Évaluer les progrès des élèves

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Des répertoires diversifiés

« L'éducation musicale conduit les élèves vers une approche autonome et critique du monde sonore et musical contemporain. Elle veille parallèlement à inscrire les musiques étudiées dans une histoire et une géographie jalonnées de repères culturels [...].

Comme aux cycles précédents, deux champs de compétences organisent le programme au cycle 4, celui de la production et celui de la perception. Le premier investit des répertoires toujours diversifiés et engage la réalisation de projets musicaux plus complexes par les techniques mobilisées. Le second poursuit la découverte de la création musicale d'hier et d'aujourd'hui, mobilise un vocabulaire spécifique plus précis et développé, s'attache enfin à construire, par comparaison, des références organisant la connaissance des esthétiques musicales dans le temps et l'espace. »

Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 –
Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

SOMMAIRE

Enjeux 2

Diversité des répertoires dans le champ de la production 3

Diversité des répertoires dans le champ de la perception 5

Enjeux

Qu'ils soient les enjeux ou les supports des situations d'apprentissage, les répertoires musicaux rencontrés par les élèves ne peuvent se limiter à un seul style, se concentrer sur une période historique particulière ou encore privilégier une aire géographique étroitement circonscrite. Par la diversité des répertoires mobilisés par l'éducation musicale, l'élève apprend à se repérer dans la multitude des informations sonores à laquelle il est confronté au quotidien. Il développe son esprit critique et apprend à se décentrer de ses habitudes pour découvrir le monde extrêmement riche de la musique et des arts. Il explore et se construit parallèlement des repères géographiques, historiques et culturels variés, solides et articulés les uns aux autres.

Toutefois, cette exigence de diversité ne peut se limiter à l'évocation globale et donc superficielle de différentes cultures ou styles musicaux. Le risque serait en effet de s'enfermer dans des représentations partielles, stéréotypées, dont la sensibilité risquerait d'être immédiatement exclue. Le programme du cycle 4 pose quelques-unes des conditions qui garantissent les vertus de cette approche diversifiée de la musique : « la découverte de la création musicale d'hier et d'aujourd'hui mobilise un vocabulaire spécifique [...], s'attache à construire, par comparaison, des références organisant la connaissance des esthétiques musicales dans le temps et l'espace. »

Par exemple, avoir le projet, au prétexte d'une ambition thématique généreuse mais parfaitement illusoire, de faire découvrir la « musique sud-américaine » ou la « musique africaine » durant toute une séquence sans objectif spécifique technique précis au service du développement des compétences des élèves serait une erreur. Sans une approche sensible passant par la pratique de quelques traits caractéristiques des langages musicaux représentatifs, l'élève ne pourrait s'approprier une expérience de ces musiques lui permettant d'enrichir une conscience de leur diversité dans le temps et l'espace. En outre, cela ne pourrait permettre de satisfaire à cet objectif du programme : « situer et comparer des musiques de styles proches ou éloignés dans l'espace et/ou le temps pour construire des repères techniques et culturels ». Car il se justifie d'autant que toutes les musiques du monde n'ont jamais été aussi facilement écoutables par chacun.

Le choix d'une diversité de répertoires permet également de faciliter l'identification d'invariants musicaux (écritures rythmiques, mélodiques, harmoniques, timbrales, etc.) qui, au-delà de l'histoire, des cultures et des traditions se retrouvent dans des contextes extrêmement divers. Apprendre aux élèves à rechercher et identifier ces invariants est aussi le gage qu'ils puissent ensuite disposer de points d'appui indispensables – connaissances culturelles et compétences méthodologiques – pour découvrir des musiques inconnues sans en rester à un stérile rejet issu d'une première impression subjective.

Une telle approche engage également l'élève à découvrir une diversité de démarches de création toutes dépendant de façon originale de la « diversité des cultures, des esthétiques et des sensibilités dans l'espace et le temps ». Il apprend combien le geste du créateur, les caractéristiques de ce qu'il crée et les courants esthétiques dont il témoigne sont étroitement corrélés aux contextes historiques, sociologiques, techniques et culturels qui l'entourent. Et ce faisant, il « mobilise des repères permettant d'identifier les principaux styles musicaux, s'enrichit de la diversité des gouts personnels et des esthétiques et apprend à distinguer les postures de créateur, d'interprète et d'auditeur ».

Cependant, cette première visée ne peut en occulter une autre consistant à identifier les particularités et spécificités de chaque musique, finalement les marqueurs qui permettent de les référer à telle ou telle tradition/culture/style/période. Car il s'agit bien de conduire l'élève à considérer objectivement – mais aussi avec sensibilité – la richesse de cette abondante diversité musicale plutôt que de s'enfermer dans une vision sclérosante et « excluante » du monde des musiques : « il y a ma musique et… toutes les autres ».

Le développement de cette attitude amène également l'élève à s'ouvrir à des cultures qui lui sont étrangères, et ceci bien au-delà du champ musical. L'éducation musicale prend alors toute sa place dans la contribution au domaine 3 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, « La formation de la personne et du citoyen » : « L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. […] Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d›apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. »

Ces objectifs sont les fils rouges qui commandent à chaque instant les choix du professeur lorsqu'il s'agit de choisir les répertoires travaillés au service des compétences visées par chaque séquence. La diversité des répertoires qui fait le paysage musical aujourd'hui est un constat que l'éducation musicale doit impérativement prendre en compte. Pour autant, son enseignement ne peut en aucun cas prétendre à l'exhaustivité ce qui serait non seulement totalement illusoire mais aussi synonyme d'éclatement bien peu structurant pour l'éducation musicale d'un adolescent. Pour le professeur, la voie est incontestablement étroite : d'un côté, le risque de se perdre dans une abondance de références, de l'autre, celui de ne s'enfermer que sur quelques-unes. La recherche d'un équilibre vertueux en est la clef. Aires géographiques, périodes historiques, traditions culturelles, musiques de tradition orale et de tradition écrite en sont les centres de gravité principaux. Mais il y en a d'autres…

Diversité des répertoires dans le champ de la production

Les deux grands champs de compétences qui structurent le programme d'enseignement doivent prendre leur part dans le développement de « cette culture de la diversité » due aux élèves. Dans le domaine de la production, la réalisation des projets musicaux d'interprétation et de création en est le moyen privilégié. Dans cette perspective, la fiche ressource Référentiels pour la construction des compétences – domaine du geste vocal présente un outil qui est ci-dessous reproduit :

«[Cet outil] vise à garantir la diversité et l'équilibre des répertoires mobilisés par les projets musicaux durant chaque année du cycle. Il propose une répartition des projets musicaux au cours du cycle 4 afin de garantir un équilibre entre les répertoires travaillés. Il peut être un cadre que le professeur déclinera aussi bien pour organiser la progression pédagogique de ses classes en ce domaine que pour élaborer un outil que les élèves renseigneront progressivement au fil de leurs apprentissages.»

			5e		4e		3e		Chaque année…
	Domaine de la chanson	Chanson actuelle							Au moins deux projets relevant de deux de ces catégories
		Chanson du patrimoine récent							
		Chanson du patrimoine ancien							
		Chanson du patrimoine non-occidentale							
	Répertoires « savants »	Air d'opéra ou d'opérette							Au moins un projet relevant de l'une de ces catégories
		Air de comédie musicale							
		Mélodie ou lied							
		Air sacré							
		Autres							
	Création	Création de chanson							Au moins un projet relevant de l'une de ces catégories
		Autre création							

« NB : les frontières sont évidemment poreuses entre chanson "actuelle" et chanson "du patrimoine" récent ; il revient au professeur de les apprécier à la lumière de la maturité et des références des élèves. L'essentiel restant ici que l'éducation musicale apporte aux élèves, concernant un genre particulièrement populaire et marqué par une actualité médiatique très dense, une certaine profondeur historique relativisant l'évidence de l'actualité médiatique. »

Diversité des répertoires dans le champ de la perception

Dans le domaine de la perception, la fiche Référentiels pour la construction des compétences : six domaines complémentaires traite du *Domaine des styles* et souligne la diversité des perspectives qui doivent être rencontrées par les élèves au fil du cycle selon un enchaînement qu'il appartient à chaque professeur de définir. La présentation de ce domaine est reproduite ci-dessous :

Domaine des styles

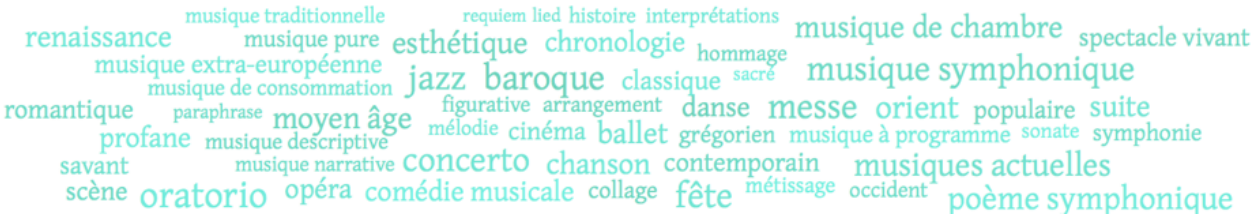
Les connaissances et compétences issues des domaines précédents permettent progressivement à l'élève de distinguer, identifier, et de situer une musique…
selon sa fonction, sa place dans la société, ses usages, le contexte ► dans l'espace & dans le temps

- Une musique populaire d'une musique savante
- Une musique sacrée d'une musique profane
- Une musique de circonstance (fête, cérémonie, hommage, commémoration)
- Une musique traditionnelle
- Une musique accompagnant l'image fixe ou animée (cinéma, audiovisuel, multimédia)
- Une musique de consommation (publicité sous toutes ses formes)
- Une musique « pure »
- Une musique au service du mouvement et de la scène (danse, ballet)
- Une musique dans différentes interprétations ou arrangements
- Une musique narrative, descriptive ou figurative
- Une musique de spectacle vivant (interprètes et auditeurs en présence)

- Une musique occidentale d'une musique non occidentale
- Deux styles de musique de régions de France
- Deux styles de musique de différents continents (Occident / Afrique / Amérique du sud / Asie)
- Un collage musical et l'origine des cultures ou styles juxtaposés
- Un métissage et l'origine des cultures métissées

- Deux styles de musique de périodes chronologiques éloignées l'une de l'autre
- Deux styles de musique de périodes chronologiques proches
- Un style de musique caractéristique d'une époque de l'histoire des arts
- Différents styles et différentes époques dans une même œuvre

Matériaux, outils & techniques ◄► Musique



Retrouvez Éduscol sur

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

La création : un geste pédagogique

> *« La créativité des élèves, qui traverse [...] tous les cycles, se déploie au cycle 4 à travers une grande diversité de supports (notamment technologiques et numériques). [...] Chaque élève est incité à proposer des solutions originales, à mobiliser ses ressources pour des réalisations valorisantes et motivantes. »*
> Programme pour le cycle 4 – Volet 1 : les spécificités du cycle des approfondissements, BO spécial n°11 du 26 novembre 2015.

SOMMAIRE

Le geste créateur 2

Explorer, imaginer, créer et produire 2

Évaluer la créativité 3

Mettre les élèves en situation de création 3

La création, un moment d'expression collective ou individuelle 4

Les démarches de créativité 4

Enseigner l'éducation musicale, c'est accompagner les élèves vers la compréhension du monde sonore dans lequel ils évoluent et pour cela leur faire endosser tour à tour le rôle d'auditeur ou d'interprète. C'est également, à proportion identique, « chercher, tout comme le créateur, la signification de la musique dans notre vie et celle des autres » .

Souvent mentionnée dans les programmes précédents, la création, sous la forme d'un des quatre champs de compétences présent du cycle 2 au cycle 4, prend maintenant une place essentielle dans la formation dispensée en éducation musicale. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture y fait référence à plusieurs reprises et dans plusieurs domaines comme levier du développement intellectuel et sensible de l'élève.

Retrouvez Éduscol sur

1 *Le geste créateur en éducation musicale*, Marie-Françoise Lacaze, Collection psychologie et pédagogie de la musique, EAP, 1984.

Le geste créateur

La création incite les élèves à dépasser l'imitation d'un modèle pour se placer en situation de questionnement et de recherche. Alimentée par la nécessité d'une production, stimulée par l'enjeu d'une perception de plus en plus affinée, elle encourage la prise d'initiative personnelle et l'expression de la sensibilité de chacun.

Mais, en matière d'éducation, la création revêt-elle le même sens que pour les compositeurs ? « Notre préoccupation est bien de faire passer du plan du simple jeu, du jeu rituel, au jeu de règles musicales, à l'Art. Alors que notre but n'est pas de « former » de futurs artistes, nous devons simplement créer les conditions de l'expression musicale qui provoqueront les conduites qui, à leur tour, ouvriront la voie à l'art de créer[2]. »

Donner la possibilité aux élèves de créer, c'est les amener à comprendre l'acte de création. La mobilisation d'exercices créatifs, de jeux pour lesquels il faut effectuer un choix, explorer un univers sonore inconnu, échanger musicalement avec les autres, concevoir et réaliser de courtes productions à partir d'éléments musicaux originaux ou préalablement travaillés sont des gestes pédagogiques formateurs permettant à tous d'accéder au sens de la création. C'est de ce fait pouvoir évaluer l'appropriation des processus créatifs mis en place plus que le résultat final.

Mais ces gestes pédagogiques n'ont toutefois pas de sens s'ils ne tiennent pas compte de la sensibilité de chacun et de la liberté de choix qui est ainsi proposée.

Le geste créateur est étroitement lié au geste vocal ou instrumental. La voix est le premier instrument de l'élève. Son utilisation lors de créations offre de multiples possibilités et peu de barrières techniques. L'utilisation d'instruments mis à la disposition des élèves ou apportés par eux n'est constructive que si elle se libère de tout impératif technique[3]. Le jeu de l'instrument devient alors intuitif et seul le résultat sonore compte. Les instruments numériques offrent des possibilités sonores illimitées pour assurer une assise à la création et/ou pour la réaliser.

Quand nous évoquons la création en éducation musicale, nous parlons donc d'expression artistique par le biais de pratique créative ou de geste créatif et non de création artistiquement reconnue.

Explorer, imaginer, créer et produire

La présentation progressive de ce champ de compétences tel qu'il apparaît dans le programme favorise une multiplicité de mises en œuvre et engage le professeur à effectuer un choix entre deux stratégies pédagogiques complémentaires :

- des exercices de créativité sont programmés dans le déroulement d'une séquence ou dès le début de celle-ci afin d'éclairer une problématique et de comprendre les procédés musicaux sollicités ;
- la création est l'aboutissement d'un projet ou la réponse à une problématique et valide ainsi les apprentissages réalisés.

Dans le premier cas, la création est appréhendée en tant que geste pédagogique favorisant les apprentissages. Dans le second, le résultat artistique fait la démonstration des progrès réalisés par les élèves.

2 *Idem.*

3 En d'autres termes, si les techniques requises ont été apprises antérieurement et le plus souvent en dehors de l'école.

Évaluer la créativité

Les champs *Explorer, imaginer, créer et produire* et *Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création* traduisent les compétences particulièrement sollicitées par les élèves quand ces derniers sont mis en situation de création. Le premier permet d'évaluer les exercices de créativité sollicités lors d'une séquence, le deuxième s'attache plus à une réalisation aboutie.
Des moments de créativité peuvent cependant alimenter des compétences dans les autres champs du programme. *Mettre en lien des caractéristiques musicales et des marqueurs esthétiques avec des contextes techniques*, par exemple, peut donner lieu à des d'exercices de création favorisant auprès des élèves la compréhension d'un phénomène sonore.

Une fois ces moments de création réalisés, *Échanger, partager, argumenter et débattre* devient le champ de compétences sur lequel les élèves vont adosser leurs apprentissages en donnant du sens à leur production.

Les connaissances, capacités et attitudes mobilisées par les élèves pendant les temps de création sont multiples. Par exemple, *organiser un discours musical en s'appuyant sur des éléments préalablement repérés et assimilés* ou bien encore *être force de proposition* en sont deux exemples particulièrement éloquents.

Quelle que soit l'approche pédagogique choisie, l'évaluation de la créativité se dégage de toute subjectivité en orientant le professeur et les élèves vers l'observation des compétences mobilisées.

Mettre les élèves en situation de création

La société et son fonctionnement n'encouragent que rarement les moments de création et d'invention. À l'issue de la maternelle, le potentiel créatif des élèves est volontiers masqué par d'autres sollicitations intellectuelles et la musique est un domaine dans lequel les enfants sont particulièrement cadrés et confrontés à des normes. La prise de responsabilités musicales au sein d'un groupe n'est pas non plus innée pour tous, quel que soit le cursus musical suivi auparavant.

Mettre les élèves en situation de création demande une préparation et un entraînement régulier. Les élèves sont d'autant plus familiers avec la créativité qu'ils la pratiquent dès les premières séances de l'année. La création devient ainsi un acte pédagogique naturel que le professeur mobilise pour inciter à l'expression d'un ressenti, à la prise de responsabilité, à la décision et à l'implication physique et vocale. Demander à des élèves d'inventer un moment musical sans préparation ni ressources n'aboutit que très rarement, sinon de façon très aléatoire.

Les exercices préparatoires ont pour objectifs de mettre les élèves en condition favorable pour la création, de les encourager, de désinhiber leur potentiel à proposer des idées et de leur apporter le bagage musical qu'ils sélectionnent ensuite pour créer. Ces exercices se pratiquent à tout moment au sein d'une séance. En voici quelques exemples référés à des situations habituelles proposées au sein de toute séquence d'éducation musicale :

ÉCHAUFFEMENT CORPOREL

Détente, prise de conscience de ses gestes, de ses mouvements.
Apprentissage de formules ryhtmiques corporelles.

ÉCHAUFFEMENT VOCAL

Apprentissage de formules vocales.
Identification de schémas harmoniques ou de carrures.
Entraînement au phrasé, aux nuances, aux modes de jeu, au geste vocal.

PERCEPTION - PRODUCTION

Repérage et reproduction de formules vocales ou corporelles.
Travail sur l'expression dans une production.

COMPARAISON DE DEUX EXTRAITS - RECHERCHE DOCUMENTAIRE - CRÉATION DE PLAYLISTS

Appropriation de démarches compositionnelles.

ÉCHANGES - COMMENTAIRES - SYNTHÈSE

Expression d'un ressenti.
Argumentation.
Choix de procédures ou de matériaux.

La création, un moment d'expression collective ou individuelle

Les moments de créativité réalisés collectivement en classe développent chez les élèves des attitudes d'écoute, de respect, de collaboration, de partage et de concentration renforcés par le questionnement permanent qui sous-tend l'activité.

Ces moments collectifs peuvent être prolongés en classe ou en dehors par une recherche créative plus individuelle. Le numérique (ordinateur, tablette, smartphone) et ses outils d'enregistrement et d'édition offrent pour cela des moyens performants.
Dans ces deux situations, tous les élèves doivent pouvoir partager leurs idées personnelles pour un résultat qui fasse compromis sinon consensus.

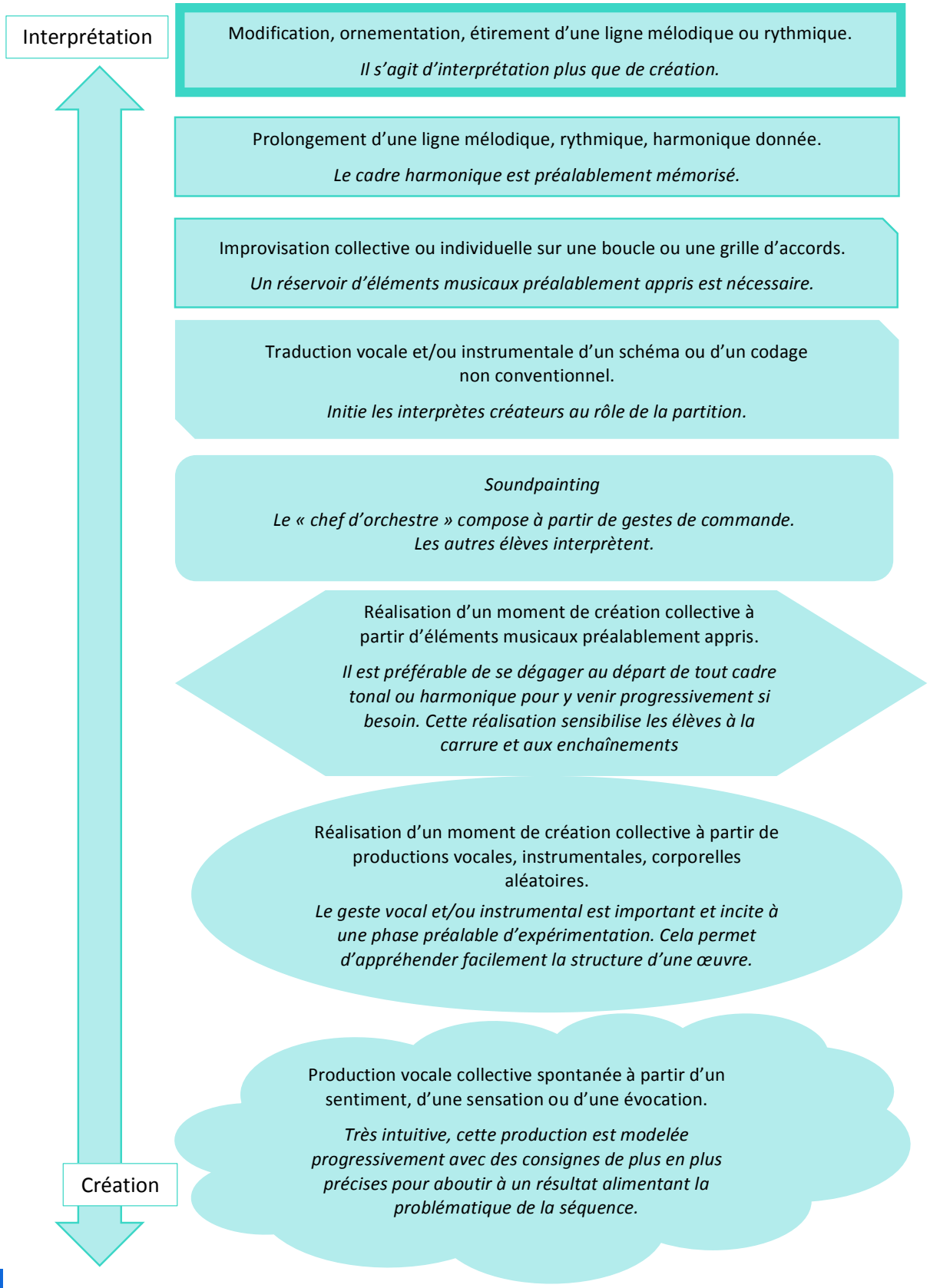
La création de chanson est un projet porteur pour la réalisation d'un EPI avec le français, les langues, ou encore l'histoire-géographie. Elle se réalise de façon conjointe dans les différents cadres disciplinaires et articule selon un équilibre solidement anticipé les créations poétique et musicale.

Les démarches de créativité

« L'inspiration est précisément quelque chose d'indéfinissable. Je n'irai pas jusqu'à dire, comme Paul Valéry, que la contrainte est absolument nécessaire pour l'invention, ce qui est parfois le cas, mais une vision spontanée peut également s'emparer de vous[4]. »

4 Pierre Boulez, *Entretiens avec Michel Archimbaud*, Folio essais, Gallimard, 2016.

Les étapes énoncées précédemment placent les élèves en condition de création. Selon le moment et l'activité support, le professeur choisit la démarche pédagogique qui convient. La liste suivante, non exhaustive, se propose de les ordonner de la plus intuitive à la plus structurée :



Quelle que soit la démarche suivie, les élèves sont toujours responsables de leurs choix et le professeur intervient comme accompagnateur du projet et gardien de la problématique dans laquelle il s'inscrit sans essayer d'imposer ses idées.

Selon les situations, l'élève inscrit sa création dans un cadre de commande ou dans une démarche d'expression personnelle.

La possibilité de l'enregistrement doit également lui permettre de questionner les enjeux et les droits de diffusion des « compositions » ainsi réalisées.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

L'enseignement de l'éducation musicale à l'heure du numérique

« L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique.
L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. »

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Domaine 2 – Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 – J.O. du 2-4-2015.

« Le monde contemporain a introduit à l'école les outils numériques qui donnent accès à une information proliférante dont le traitement constitue une compétence majeure. »

Programme pour le cycle 4 – Volet 2 : les spécificités du cycle des approfondissements, BO spécial n°11 du 26 novembre 2015.

SOMMAIRE

Une évolution très rapide 3

Le numérique dans les programmes successifs 3

Le numérique au quotidien de la pédagogie 4

Des principes pédagogiques qui s'imposent au numérique 5

Quels équipements ? 5

Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création 6

- Écouter, comparer, construire une culture musicale commune 6
- Explorer, imaginer, créer et produire 7
- Échanger, partager, argumenter et débattre 7

Un équipement de base 8

- Poste de pilotage du professeur 8
- À disposition des élèves 8

Avec la génération des programmes 2016, le paradigme « numérique » s'impose. La relative discrétion des références explicites qui y sont faites dans le corps du texte officiel est le reflet de deux évidences complémentaires :

- le numérique a définitivement transformé la relation des individus à l'information notamment musicale ;
- pertinemment mobilisé, le numérique est un outil pédagogique efficace.

Il n'y a plus de débat opposant les « pour » et les « contre ». Seule reste la manière, l'essentiel, la pédagogie !

Pour qui est attentif – qui ne peut l'être ? – aux possibilités du numérique aujourd'hui, une lecture du programme dès le cycle 2 avec un « prisme numérique » révèlera les très nombreux implicites qui, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture aux programmes disciplinaires dès le cycle 2, intègrent le paradigme numérique au discours programmatique.

Une évolution très rapide

Nous sommes parvenus au terme – provisoire – d'une évolution vertigineuse qui voit naître l'informatique personnelle au début des années 1980, l'audionumérique une décennie plus tard, l'internet quasi simultanément, le web 2.0 et les réseaux sociaux au début du siècle actuel. Suivant plus qu'accompagnant cette évolution, l'Éducation nationale a d'abord encouragé « l'informatique pour tous » puis le développement des « technologies de l'information et de la communication pour l'éducation » avant d'adopter – récemment – une nouvelle dénomination générique, le « numérique ». C'est que la puissance des outils alliée à leur polyvalence a permis une diffusion massive des technologies numériques dans tous les recoins des sociétés occidentales contemporaines, de la chambre de l'adolescent à la salle de classe, du bricolage amateur à la production industrielle… Et c'est finalement en conséquence qu'une nouvelle dénomination générique a été installée par la loi de refondation de l'école : le « numérique » car, si « l'information et la communication » se développent grâce à lui, il y a tout autant la création, la production, les jeux, les loisirs, l'analyse, la recherche, etc. Mieux vaut la polysémie d'un adjectif devenu nom commun pour recouvrir l'immensité des perspectives ouvertes par l'informatique.

Il est éclairant de mettre ces rapides évolutions en regard de celles qui marquent, de ce point de vue, les pratiques pédagogiques en éducation musicale. Les années 80 restent celles des pionniers du numérique – « l'informatique musicale » à l'époque –, des défricheurs qui ont investi un terrain pédagogique alors totalement vierge en étant souvent excessivement fascinés par l'incroyable puissance que révélaient déjà ces outils pourtant cantonnés à l'interface MIDI. Les années 90 sont d'abord marquées par l'arrivée de l'audionumérique et de systèmes d'édition adaptés qui ouvrent à leur tour des perspectives nouvelles pour manipuler et fabriquer le son et la musique permettant des approches innovantes de la création musicale en milieu scolaire. Cette même décennie voit les balbutiements de l'internet qui bouleverse progressivement le rapport des individus à la connaissance et notamment à celle de la musique. Les adolescents grandissent dès lors dans un rapport nouveau et inconnu jusqu'alors à la musique écoutée, ce qui ne peut en miroir qu'interpeller de plus en plus vivement l'enseignement de l'éducation musicale. Cette explosion exponentielle de la puissance du réseau explique le triomphe momentané de l'appellation générique « technologie de l'information et de la communication pour l'éducation ». Enfin, la décennie suivante, la nôtre, est marquée par le développement vertigineux des communications en réseaux, chacun étant de plus en plus équipé de terminaux individuels et nomades lui permettant de multiplier les vecteurs d'interaction sociale. Et bien entendu, cette dernière évolution ne peut qu'interroger le temps et l'espace de la pédagogie de toutes les disciplines et, pour le moins, engager au développement, sous une diversité de formes, d'espaces numériques de travail.

Le numérique dans les programmes successifs

Si l'on mobilise cet éclairage historique pour analyser la place de l'informatique, des technologies et du numérique dans les générations successives de programmes pour le collège, plusieurs constats s'imposent :

- en 1985, les programmes restent quasiment muets sur ces questions. Les « pionniers » explorent mais leurs conclusions ne semblent pas encore pouvoir justifier de légitimer ces technologies émergentes dans les textes de référence ; elles restent donc l'objet de recherches, d'initiatives et d'expériences observées avec bienveillance, curiosité et intérêt par l'institution scolaire ;

- en 1995, les programmes du collège marquent une très nette inflexion à cet égard puisqu'ils traitent spécifiquement, dans des chapitres dédiés, des « technologies actuelles ». Il est manifestement temps de prendre cette affaire à bras le corps pour en tirer pleinement parti, notamment – c'est le choix bien réducteur des programmes d'alors – dans une perspective de diversification des « pratiques instrumentales » ;
- en 2008, le traitement spécifique de cette question disparaît au profit d'une déclinaison des enjeux à plusieurs niveaux de la structure du texte. D'un côté, la réalité des pratiques culturelles des élèves liées au numérique est convoquée pour définir la responsabilité d'éducation musicale de l'école (les « enjeux »). De l'autre, les vertus des outils numériques pour la pédagogie sont soulignées comme pouvant efficacement contribuer à l'atteinte des objectifs fixés par le programme ;
- et en 2016 ? Le discours programmatique est peu explicite à son propos sinon par quelques occurrences rapportées à des compétences ou situations précises. Comme si, prenant finalement la suite de la génération 2008, l'important n'était plus d'exprimer un certain volontarisme visant le développement de ces pratiques mais bien d'insister sur les objectifs à atteindre en matière d'éducation musicale à l'heure du numérique, c'est-à-dire en phase avec des pratiques sociales et culturelles qui identifient aujourd'hui les sociétés occidentales.

Le numérique au quotidien de la pédagogie

La seule observation de l'équipement, voire de la disposition des salles spécialisées d'éducation musicale dans les collèges suffirait à confirmer ces évolutions. Quasiment toutes sont aujourd'hui équipées en outils numériques, qu'il s'agisse d'un ordinateur de travail spécifiquement configuré et relié au réseau, d'enregistreur, de clavier piano, voire de TBI. En outre, il n'est plus rare de trouver à la disposition des élèves un « instrumentarium numérique » pouvant consister en « synthétiseurs » divers ou outils de production sonore dotés d'interfaces tactiles aisément mobilisables, ou bien en postes de travail multimédia permettant de mener en classe des travaux d'édition ou de création.

Enfin, pour compléter ces éléments historiques et de contexte qui doivent interpeller la responsabilité d'éducation musicale de l'École, notons combien les organisations temporelles et spatiales sont bousculées par le numérique. Si, au niveau de l'établissement, le développement des ENT et des outils qui l'accompagnent – dont le prochain livret scolaire unique numérique (LSU) – en reste un marqueur incontestable, ces transformations se déclinent également dans la relation pédagogique que peuvent aujourd'hui entretenir les différents acteurs de la communauté scolaire :

- en dehors de l'école, les élèves peuvent aisément communiquer sans présence physique simultanée en un même lieu. Et ils ne s'en privent pas ! N'est-ce pas une opportunité à saisir au bénéfice des objectifs de formation poursuivis ?
- les réseaux permettent de rendre disponibles en permanence les supports sonores qui sont au cœur de l'enseignement (modèle mélodique et accompagnement par exemple pour les pratiques vocales, œuvres de référence et complémentaires pour le travail sur la perception) plutôt que de parier sur une hypothétique mémoire des élèves pour mener un travail individuel en dehors de la classe. Le cœur du travail en éducation musicale n'est ainsi plus prisonnier du seul cadre spatio-temporel de la salle de classe ;
- des professeurs de plus en plus nombreux développent des modalités très encadrées d'interaction avec les élèves sur les réseaux et sur des objets de travail précisément identifiés ;
- et les professeurs eux-mêmes, qui restent souvent isolés dans leur discipline dans leur établissement, peuvent aisément communiquer avec leurs pairs (listes, forums, sites, réseaux sociaux, etc.).

Ces transformations sont aussi profondes que rapides. Et elles ne sont certainement pas terminées. Il est donc essentiel que les professeurs s'en emparent pour inventer une mise en œuvre de l'éducation musicale qui en tire pleinement parti. Le programme fixe les objectifs de la formation et les principes qui doivent présider à la mise en œuvre de l'enseignement pour les atteindre. Au-delà, c'est au professeur d'être à l'initiative. Et celles qu'il engagera seront d'autant plus pertinentes qu'elles prendront en compte le « paradigme numérique » dans ses implications sociales, culturelles et pédagogiques.

Des principes pédagogiques qui s'imposent au numérique

Permettons-nous dès lors de poser quelques principes qui, en l'espèce numérique, peuvent aussi bien être des garde-fous évitant les illusions stériles, que des aiguillons d'une réflexion prospective et passionnante pour inventer les pédagogies de l'éducation musicale à l'heure du numérique.

- toutes les fonctionnalités offertes par les outils numériques doivent toujours être interrogées à l'aune des objectifs définis par le programme ; c'est cette logique qui doit présider à l'usage du numérique, jamais l'inverse ;
- la puissance du numérique permet facilement de construire des systèmes (de production, de création, d'édition, de présentation) d'une complexité impressionnante et parfois fascinante : ils sont rarement vertueux ! Il est bien souvent préférable d'en rester à des fonctions simples, parfaitement maîtrisées par l'utilisateur et correspondant à un besoin non couvert par les outils traditionnels ;
- cette même fascination peut être rapidement chronophage, aussi bien pour le professeur préparant des situations d'apprentissage que pour les élèves en classe face à une tâche complexe et surtout peu circonscrite dans les outils mobilisables (les contraintes imposées). En éducation musicale, le temps est compté et doit permettre d'organiser un véritable équilibre entre le développement des grandes compétences qui structurent l'enseignement. Une supposée compétence visant la musique et le numérique n'est pas un objectif de formation en éducation musicale au cycle 4 ;
- pour les élèves, l'information musicale potentiellement disponible est abondante (streaming, partage vidéo, réseaux divers, etc.). La mise en œuvre de chaque séquence gagnera à interroger les potentialités offertes par ces éléments de contexte pour engager les élèves, en dehors de la séance avec leur professeur, à écouter d'une part, se documenter sur ce qu'ils écoutent d'autre part.

Quels équipements ?

Au regard de la diversité des outils disponibles, il serait bien illusoire d'arrêter une liste type et définitive des matériels indispensables pour une assistance numérique à l'enseignement de l'éducation musicale. Il n'empêche, un balayage rapide des différentes compétences développées par l'enseignement de l'éducation musicale à la lumière des possibilités offertes aujourd'hui par le numérique fait rapidement apparaître des équipements indispensables. Ils sont résumés dans l'encadré qui conclut cette partie.

Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création

Séquenceur MIDI et audionumérique : beaucoup de professeurs utilisent des accompagnements préenregistrés. Rappelons tout d'abord que cela ne peut les dispenser de maîtriser un accompagnement « acoustique » même simple pour faire face à toutes situations. Mais une « séquence » éditable en temps réel peut être particulièrement efficace en utilisant les fonctions MIDI, bien plus souples et rapidement mobilisables que celles proposées par l'audionumérique. Un accompagnement enregistré, quelle que soit sa qualité artistique, est fermé : une séquence MIDI est ouverte et modifiable à l'infini sur chacun de ses paramètres…

Enregistreur : il est le miroir sonore de la production musicale des élèves. L'image qu'il renvoie est bien souvent plus explicite et mobilisatrice qu'un discours critique visant à améliorer certains aspects d'une production donnée. Les appareils disponibles aujourd'hui associent qualité de prise de son et ergonomie leur permettant d'être très rapidement mobilisés aux différentes étapes de la réalisation d'un projet musical.

Sources sonores de synthèse **:** la logique du projet musical est bien d'arranger/de colorer singulièrement une interprétation ; pouvoir disposer de sources sonores originales, diversifiées et aisément mobilisables peut être un atout pour enrichir la palette des possibles (nappes harmoniques, formules rythmiques, *ostinati*, ponctuations, etc.).

Pour que l'oreille voie… ou que l'œil écoute : projeter sur l'écran de la classe le texte d'une chanson – voire la partition mélodique – peut être un point d'appui pour l'apprentissage libérant la disponibilité des élèves. Supposant dans tous les cas un ordinateur interfacé à un écran collectif, le support peut en être un simple fichier pdf (d'un texte, de la partition) jusqu'à une séquence MIDI qui, en mode de lecture, fait défiler de façon synchrone à l'accompagnement la partition et le texte.

Ou pour que l'oreille… s'inspire de ce qu'elle voit : un support visuel projeté peut aussi être le déclencheur d'un travail d'improvisation ou de création. Ce peut être par exemple l'extrait d'un film que les élèves ont à illustrer et accompagner en utilisant des matériaux – notamment vocaux – définis préalablement, ou bien encore une peinture dont les formes, les couleurs, les personnages, les rythmes préalablement identifiés deviennent les pôles d'une improvisation.

Écouter, comparer, construire une culture musicale commune

Séquenceur audionumérique : la compétence à écouter la musique nécessite de s'y rapporter le plus souvent possible plutôt que de parier sur une hypothétique mémoire des élèves. Certains séquenceurs audionumériques permettent ainsi de naviguer très facilement dans un fichier audio dans lequel le professeur a précédemment posé des « marqueurs » (occurrence d'un thème, cadence, début de partie, etc.). Le professeur y « navigue » alors très simplement pour réitérer des écoutes partielles, comparer certains passages, passer d'un thème à un autre, comparer des textures ou des dynamiques, etc.

Comparer : pouvoir disposer à « portée de souris » de tous les extraits audios constitutifs d'une séquence, de l'œuvre de référence à celles qui, complémentaires, viennent en éclairer certains aspects, permet une interaction pédagogique étroitement imbriquée aux questionnements, interrogations et apprentissages des élèves. De nombreux outils hors ligne et en ligne permettent de préparer un tel support.

Construire une culture musicale et artistique : la plupart des séquences d'éducation musicale s'enrichissent des références faites aux autres arts, que ceux-ci associent la musique ou en soient indépendants. Un système de visualisation collective interfacé à un lecteur de ressources numériques permet de saisir rapidement les opportunités qui se présentent au fil du déroulement de la séquence pour évoquer plus ou moins rapidement une autre œuvre immédiatement projetée aux élèves.

Espace numérique de travail : la mise à disposition sur un espace dédié et en ligne (ENT) des œuvres écoutées en classe – et parfois d'autres compléments – permet non seulement aux élèves d'y revenir ou de s'y préparer en dehors des séances d'éducation musicale mais contribue également à structurer une culture musicale et artistique dès lors que l'élève peut embrasser sur un même écran – une page web – un ensemble de références connues et articulées entre elles et, autant que de besoin, y revenir par l'écoute (musique) ou la visualisation (arts visuels).

Explorer, imaginer, créer et produire

Édition audionumérique : dès lors que le professeur peut disposer de terminaux (ordinateurs, tablettes) à disposition des élèves, de nombreux outils permettent aujourd'hui de travailler le son et/ou avec les sons, d'explorer, d'imaginer pour créer et produire de la musique. Montage, mixage, manipulations de toute nature : des horizons nouveaux peuvent être investis lorsque les objectifs poursuivis sont solidement définis et partagés par les élèves. La force et la clarté des contraintes initialement posées et dans lesquelles s'inscrit le travail mené servent également la connaissance de la musique, de figures techniques ou de langage que l'on retrouve volontiers dans diverses esthétiques.

En l'absence de tels équipements individuels en classe, les équipements privés des familles et des élèves peuvent aisément être dotés de petits outils logiciels (gratuits) permettant de réaliser des « devoirs créatifs » entre deux séances d'éducation musicale.

Échanger, partager, argumenter et débattre

Les espaces de travail collaboratif en ligne : à distance et en amont d'une séance, ils permettent des échanges et partages de points de vue illustrés par des exemples musicaux ou des images apportés par les participants. Ils peuvent alors nourrir des débats argumentés dans le cadre de la classe, débats qui auront été préparés en amont sur un espace dédié au départ des sollicitations – questions, problématiques, enquête à mener, etc. – imposées par le professeur.

Un équipement de base

Ces éclairages permettent de définir la base incompressible d'un équipement numérique adapté à l'enseignement de l'éducation musicale au collège :

Poste de pilotage du professeur

- Ordinateur de génération récente
  - Relié à un système de diffusion audio de très bonne qualité
  - Relié à un système de visualisation collective
  - Doté notamment de logiciels d'édition MIDI et audionumérique et d'un éditeur de partitions
  - Connecté au réseau de l'établissement et donc à l'internet
- Un enregistreur numérique
- Un clavier numérique

À disposition des élèves

- Ordinateurs ou tablettes permettant un travail d'écoute, d'édition et de création, notamment en îlot grâce à des répartiteurs audios permettant à plusieurs élèves de partager une même source audio.
- Générateurs de sons avec interface de jeu (clavier, pads, tablettes) permettant des jeux sonores, des improvisations collectives ou l'enrichissement de projets musicaux.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

L'espace et le temps de la pédagogie

« Tous les enseignements doivent apprendre aux élèves à organiser leur travail pour améliorer l'efficacité des apprentissages. Ils doivent également contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif à l'aide des outils numériques, ainsi que la capacité de réaliser des projets. »

Contributions essentielles des différents enseignements au socle commun - Cycle 3 - Domaine 2 / Les méthodes et outils pour apprendre – BO spécial n°11 du 26 novembre 2015.

« Être élève s'apprend par l'exemple des adultes mais aussi en s'appropriant des règles et des codes que ce domaine explicite. Son importance est décisive pour la réussite et concerne tous les champs du savoir. Il s'agit du travail en classe et du travail personnel de l'élève qui augmente progressivement dans le cycle. Ils permettront l'autonomie nécessaire à des poursuites d'étude. Il ne s'agit ni d'un enseignement spécifique des méthodes, ni d'un préalable à l'entrée dans les savoirs : c'est dans le mouvement même des apprentissages disciplinaires et des divers moments et lieux de la vie scolaire qu'une attention est portée aux méthodes propres à chaque discipline et à celles qui sont utilisables par toutes. Le monde contemporain a introduit à l'école les outils numériques qui donnent accès à une information proliférante dont le traitement constitue une compétence majeure. Le domaine 2 vise un usage éclairé de ces outils, à des fins de connaissance et pas seulement d'information, pour former des utilisateurs conscients de leurs potentialités mais aussi des risques qu'ils peuvent comporter et des responsabilités des utilisateurs. »

Contributions essentielles des différents enseignements au socle commun – Cycle 4 – Domaine 2 / Les méthodes et outils pour apprendre – BO spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Le paradigme numérique organise de nombreux aspects de la vie économique, sociale et culturelle aujourd'hui. Cette réalité pèse sur les rapports à la musique des adolescents comme sur les objectifs et modalités de l'action éducative en éducation musicale. Comment en tenir compte, comment en tirer parti ? Que peut-on imaginer pour déplacer et rendre un peu plus poreuses les frontières spatiales et temporelles entre le professeur et ses élèves, entre l'École et la « chambre », entre les élèves eux-mêmes ? Mais l'espace est aussi, tout simplement, celui de la salle de classe dont la disposition comme l'équipement doivent être pensés avec soin et exigence.

La présente fiche aborde cet ensemble de questions tout en renvoyant régulièrement à d'autres fiches ressources susceptibles de compléter utilement certains aspects traités.

SOMMAIRE

Enjeux et atouts de l'externalisation des supports d'apprentissages 3

Des espaces collaboratifs dans et hors la classe 4

Espaces de construction des compétences d'écoute et matériels requis 4

La salle spécialisée d'éducation musicale 5

- Un pôle d'informations 5
- Une disposition spatiale adaptée 6

Annexe : spécifications complémentaires 7

- Superficie 7
- Isolation acoustique 7
- Chaîne Hi-Fi 7
- Piano numérique 8
- Zone de projection 8
- Ressources instrumentales complémentaires 8

Enjeux et atouts de l'externalisation des supports d'apprentissages

La numérisation de l'information (texte, son, image fixe et animée) ne cesse de modifier en profondeur l'espace et, corollairement, le temps de la pédagogie. L'abondance de musique enregistrée aisément disponible, la mise à disposition des supports d'apprentissages et des productions de la classe sur des espaces dédiés en ligne (ENT), ou encore les possibilités de travail collaboratif à distance sont autant d'évolutions qui permettent d'engager l'élève dans une approche plus autonome des savoirs tout en permettant à l'enseignant de dégager un temps précieux pour les spécificités d'un travail collectif essentiel comme le suivi plus personnalisé des élèves aux besoins particuliers.

La ressource pléthorique désormais accessible sur internet favorise des pérégrinations musicales quasi illimitées, dont le parcours peut relever d'une démarche dont les finalités ont été anticipées, mais qui peut aussi être livré aux aléas des découvertes et rencontres offertes par le réseau. Dès lors qu'elles sont investies en toute conscience et induites par des scénarios pédagogiques conçus par l'enseignant, ces deux approches méritent d'être mobilisées car elles favorisent la construction de savoirs disciplinaires multiples et de compétences propres à la méthodologie de la recherche d'information tout en développant l'autonomie critique de l'élève face au monde de l'information et des médias.

Notre « proximité » avec le patrimoine musical mondial – son abondance et sa disponibilité – bouscule aujourd'hui les modalités d'apprentissages qui font appel à l'écoute de la musique. Alors qu'au temps révolu des seuls disques vinyles, bandes magnétiques et CD, il ne se présentait guère d'opportunités, hors la classe, pour anticiper, réitérer, prolonger, affiner l'écoute des pièces étudiées dans le temps contraint du cours, l'enseignant peut aujourd'hui compter sur la possibilité offerte à un élève de se familiariser à tout instant et à son rythme avec des œuvres ou des extraits mis en ligne (ENT, sites personnels, internet, murs virtuels collaboratifs, etc.). Eu égard à l'équipement numérique croissant dans les collèges, à la possession *quasi* généralisée d'outils de diffusion personnels et nomades comme à l'ampleur des échanges qu'autorisent les réseaux sociaux, les modalités d'apprentissages sont dès lors revisitées puisque les écoutes pratiquées en classe peuvent aussi s'effectuer en amont ou en aval du cours d'éducation musicale, dans ou hors les murs du collège. Si l'on postule que le plaisir d'écouter une œuvre et le degré de son appropriation sont étroitement corrélés, on mesure toute l'importance que revêt la fréquence de son écoute. Il convient donc que chaque enseignant puisse se saisir et tirer parti des potentialités technologiques permettant à chaque élève d'entretenir, selon le moment et à la fréquence de son choix, une connivence avec l'œuvre étudiée ou en passe de l'être. Si le cours d'éducation musicale entend offrir des conditions propices à la perception du sonore, il reste cependant illusoire d'imaginer que les protagonistes d'un même groupe sauront mobiliser la même disponibilité, tel jour et à telle heure, pour adopter la posture d'auditeur attendue. En conséquence, investir l'amont et l'aval de ce moment en tirant parti des technologies numériques, du réseau internet et des équipements individuels permet maintenant de dépasser cette limite.

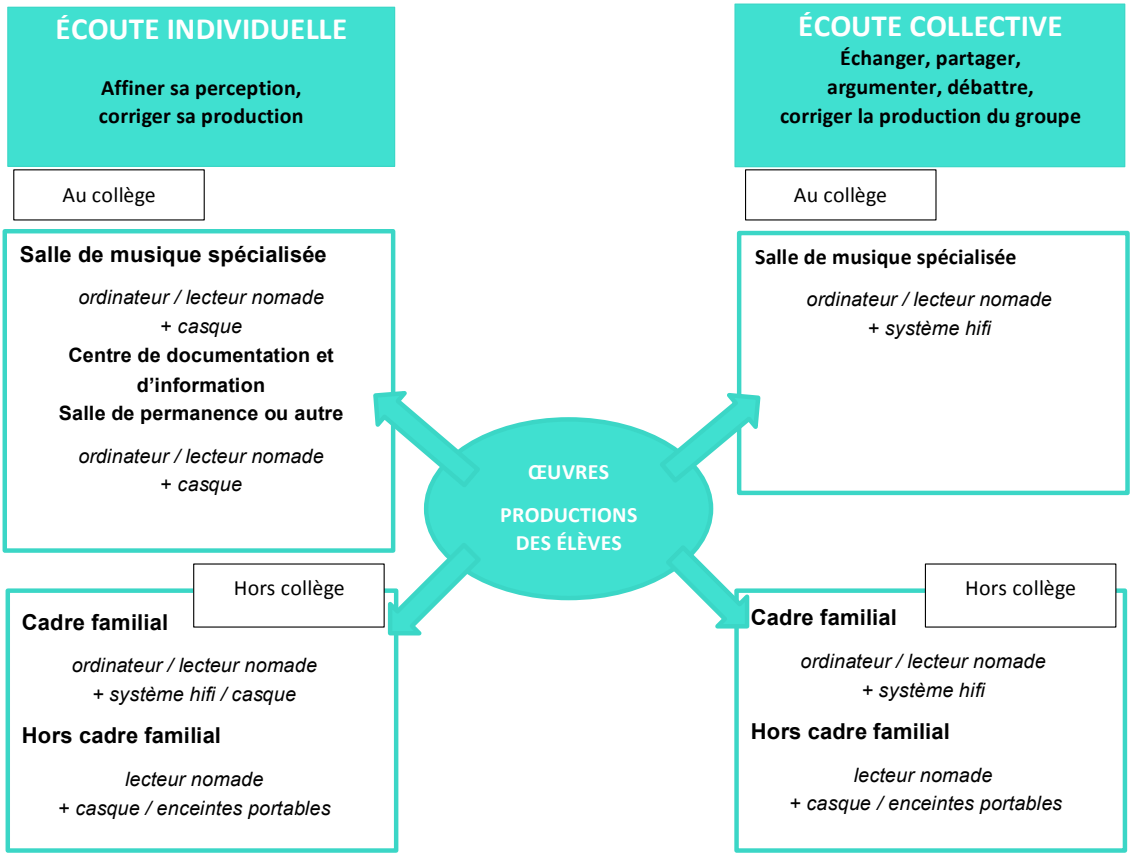
Par extension et à la condition d'un cadrage pédagogique rigoureux, on ne manquera pas « d'externaliser » les travaux de production de la classe qui auront pu être enregistrés par l'enseignant ou l'élève.

Des espaces collaboratifs dans et hors la classe

Pour construire tout au long du cycle 4 la compétence à « Échanger, partager, argumenter et débattre », il revient à l'enseignant de mobiliser dans ses pratiques les multiples outils collaboratifs numériques qui accompagneront sous d'autres formes l'exercice professionnel des futurs adultes : ENT, site d'établissement, murs collaboratifs, espace de stockage, blog, forum, podcast, web-radio sont autant de moyens efficaces et conviviaux pour la transmission et l'analyse « à tête reposée » de ressources multimédia. Les murs virtuels collaboratifs ou cartes cognitives (heuristiques, conceptuelles) favoriseront à bon escient l'organisation de la pensée et des connaissances, aideront les élèves à échanger, questionner (délimitation d'un sujet, brainstorming), et restituer (prise de notes, présentation d'exposé)[1].

Espaces de construction des compétences d'écoute et matériels requis

Le schéma ci-dessous associe lieux et conditions de diffusion requises dans et hors les établissements scolaires où peuvent se travailler les compétences d'écoute et celles qui s'en nourrissent. Il fait apparaître la diversité des opportunités qui s'offrent pour l'éducation musicale des adolescents, au regard notamment du développement de leurs pratiques personnelles.



1 En complément, cf. les fiches ressources suivantes :
- L'enseignement de l'éducation musicale à l'heure du numérique
- La création : un geste pédagogique
- Le travail personnel de l'élève
- Pourquoi et comment la différenciation pédagogique en éducation musicale ?

La salle spécialisée d'éducation musicale

Un pôle d'informations

La salle d'éducation musicale a toute vocation à être un pôle d'informations. Un affichage régulièrement mis à jour par l'enseignant ou les élèves peut s'organiser selon différentes thématiques. Elles peuvent être liées :

- aux connaissances disciplinaires (frise historique, organologie, portraits, reproductions de peintures, travaux d'élèves, etc.) ;
- à l'organisation hebdomadaire ou annuelle des pratiques musicales de l'établissement (horaires, rendez-vous ou convocations exceptionnelles à la chorale, aux ateliers, etc.). Ce type d'information peut être relayé à l'extérieur de la salle par le biais des panneaux d'information numérique ;
- à la vie artistique de l'établissement (affiches des concerts d'élèves, photographies, sorties pédagogiques, etc.) ;
- à la vie culturelle et artistique locale, voire nationale (panneaux présentant les centres culturels de proximité, une sélection de leur actualité, zoom sur les programmations radio ou télévisuelle nationales, concerts de groupes locaux, articles de presse, etc.).

La déclinaison sur l'ENT du collège de l'ensemble des informations diffusées au sein de la salle spécialisée permettra de surcroit d'y associer plus aisément les familles.

Pénétrer dans une salle identifiée comme le lieu privilégié d'une pratique musicale favorise l'adoption d'une posture de musicien. L'élève en perçoit les atouts et les exigences qui sont liés implicitement aux équipements présents comme à la configuration de l'espace. Il découvre rapidement que cet ensemble vise à optimiser les conditions d'apprentissages de la musique, sa pratique et son écoute.

Un équipement spécifique[2]

L'éducation de la perception s'appuie sur un système de diffusion audio robuste, fiable[3] et d'une qualité optimale. Il permet de diffuser des supports sonores de qualité. La disposition des sources de diffusion (haut-parleurs) doit aussi être précise, à hauteur moyenne du visage si possible et en direction des élèves. Les réglages de base disponibles sur tous les amplificateurs (balance, basses, aigus) doivent être maîtrisés et modifiés à bon escient.

Les outils numériques de pilotage de l'écoute sont aujourd'hui indispensables. Ils permettent de se déplacer instantanément et avec une extrême précision dans un fichier audio et de profiter des possibilités de synchronisation avec diverses formes de représentation symbolique (partition traditionnelle, graphique, enveloppe dynamique, etc.). En conséquence, un système de vidéoprojection collectif (vidéoprojecteur ou TNI/TBI) est lui aussi indispensable.

La mise en œuvre des projets musicaux qui jalonnent les trois années du cycle 4 peut justifier l'usage par certains élèves d'instruments divers (instruments acoustiques, amplifiés et/ou numériques) ; ceux-ci doivent alors être facilement disponibles et mobilisables en fonction des situations rencontrées.

2 En complément, cf. la fiche ressource suivante : L'éducation musicale et le numérique.

3 N'oublions pas que, la plupart du temps, la chaîne Hi-Fi d'une salle d'éducation musicale d'un collège est bien plus utilisée que dans un cadre familial, en sollicitant en outre davantage l'amplification et les enceintes. Prendre en compte sa fiabilité et sa robustesse sans perdre de vue ses qualités acoustiques est une exigence majeure lors du renouvellement d'un équipement.

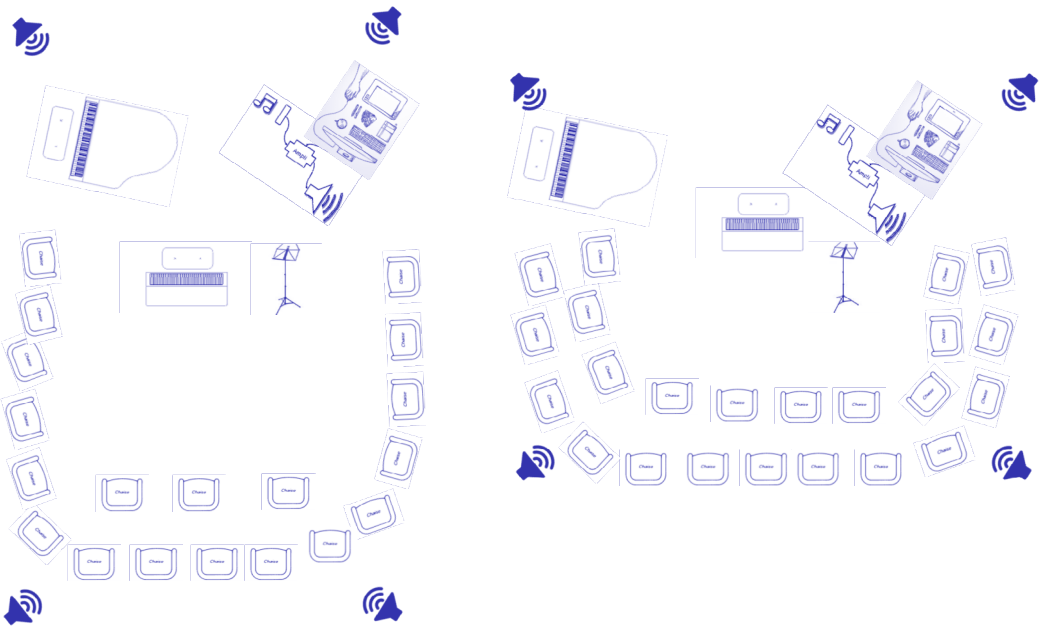
Des postes informatiques peuvent être mis à disposition des élèves, leur usage devant alors correspondre à un objectif dûment anticipé par le professeur ; chaque poste destiné à être utilisé par les élèves est nécessairement muni d'un système d'écoute individuelle (casque audio).

Un microphone numérique portable de qualité muni d'un pied et relié à l'ordinateur constitue l'équipement de base pour l'enregistrement d'une production d'élèves[4]. Des enregistreurs autonomes peuvent aussi être utilisés, le fichier de l'enregistrement pouvant ensuite être édité sur ordinateur.

On sera par ailleurs attentif aux points suivants :
- le signalement d'un besoin de maintenance relève de la responsabilité de l'enseignant d'éducation musicale ;
- l'archivage des modes d'emplois et des fiches techniques lui incombe pour garantir leur transmission aux enseignants susceptibles de lui succéder.

Une disposition spatiale adaptée

La pertinence de l'aménagement d'une salle d'éducation musicale est fondamental pour y faciliter les diverses pratiques musicales permettant de développer les compétences de perception et de production. Quelle qu'en soit la superficie, il est impératif qu'elle offre a minima un espace dédié aux pratiques collectives engageant le corps dans l'espace (chant, percussions corporelles, jeu instrumental) ; les tables sont donc à proscrire car elles font obstacle à cette nécessité. De façon plus générale, le mobilier scolaire traditionnel est à éviter, qu'il s'agisse du couple table-chaise ou de chaises avec rabat : cela reste, en toute situation, un frein à la mobilité des élèves et à celle du professeur. De simples chaises sont préférables, éventuellement complétées par quelques tables exclusivement positionnées sur les bords de la salle. Il sera souvent pertinent d'inverser la disposition traditionnelle des salles de classes afin de profiter de leur longueur pour y disposer confortablement les chanteurs en arc de cercle et le mobilier de manière orchestrale.



4 En complément, cf. la fiche ressource suivante : *Perception & production : des compétences en interaction permanente*

Si la disposition des formations vocales – et plus généralement des ensembles musicaux – dicte la disposition de base du mobilier, la diversité des situations pédagogiques invite cependant à réfléchir à la modularité de l'aménagement[5]. L'ergonomie du poste de travail de l'enseignant est elle aussi déterminante dans la mise en œuvre pédagogique. Tout en veillant à ne pas entraver la circulation de l'enseignant entre son espace de pilotage (clavier, tableau, ordinateur, mixage, microphone, etc.) et l'espace collectif, on concentrera dans un même périmètre l'ensemble des outils nécessaires pour accroitre la rapidité de passage de l'un à l'autre garantissant la dynamique et la fluidité des apprentissages. Les mesures techniques nécessaires seront prises pour limiter la gêne occasionnée par la multiplicité des connectiques (alimentation, câbles audio, MIDI…) encombrant l'espace du professeur et préjudiciables à ses déplacements ou à ceux des élèves auxquels il aura confié, en qualité « d'assistants », des missions de pilotage ou de technicien.

ATTENTION

À la lumière de cet ensemble d'exigences au service d'une pédagogie performante, on mesure combien l'occupation partagée d'une salle de musique entre plusieurs disciplines risque de porter préjudice à la qualité de l'enseignement dispensé.

Annexe : spécifications complémentaires

Superficie

La salle d'éducation musicale gagne à être suffisamment grande pour pouvoir différencier des espaces spécifiques aux différentes situations d'apprentissage, dont les pratiques musicales individuelles et collectives ; dans l'idéal, une surface d'environ 100 m^2 permet d'accueillir confortablement les pratiques liées à l'écoute, et plus généralement le travail en position assise, dans un premier espace, le second accueillant les pratiques musicales qui se mènent le plus souvent debout. Une surface plus petite justifiera encore davantage la présence exclusive de simples chaises.

Isolation acoustique

L'insonorisation de la salle d'éducation musicale doit garantir un maximum d'étanchéité phonique afin d'y produire un travail sonore non gênant pour les salles voisines. Mais il convient de ne pas la rendre « sourde », le son y étant étouffé comme absorbé dès qu'il est produit : le travail vocal y serait alors difficile et fatigant pour les élèves comme pour l'enseignant.

Chaîne Hi-Fi

La chaîne Hi-Fi est d'une qualité d'écoute et d'une puissance adaptée à la taille de la salle, composée d'éléments séparés, dont chacun a sa propre alimentation. La paire d'enceintes Hi-Fi doit être proportionnée à la puissance de l'amplificateur et à la taille de la salle. À prix égal les enceintes à deux canaux sont de meilleure qualité que les trois canaux. Il en va de même pour les enceintes « bibliothèques » et les colonnes. Ces dernières, par leur volume, assurent une meilleure restitution des basses mais avec un son moins précis. Prévoir pour des enceintes « bibliothèque » une fixation murale, orientable horizontalement et verticalement (l›adapter au poids de l›enceinte). Les enceintes au plafond sont à proscrire. Les enceintes doivent être câblées avec du matériel de qualité : câble en cuivre OFC, section 2,5mm^2 minimum.

5 En complément, cf. la fiche ressource suivante : *« Pourquoi et comment la différenciation pédagogique en éducation musicale ? »*

Piano numérique

Le piano numérique est aujourd'hui l'instrument d'accompagnement privilégié par les professeurs d'éducation musicale. Les fonctions qu'il offre (transposition, accordage fin, séquenceur et autres fonctions MIDI) s'avèrent souvent utiles. Sa taille facilite son implantation devant l'écran de projection et son poids moyen permet de le transporter aisément lors des concerts. En outre, son prix reste accessible et sa maintenance exceptionnelle.

Zone de projection

Le vidéoprojecteur est devenu un outil pédagogique indispensable à l'enseignement musical. Il importe qu'il soit parfaitement intégré à l'espace de travail collectif (en respectant au mieux la symétrie axiale des enceintes) permettant de le mobiliser aisément en toute situation (affichage des paroles par exemple).

Ressources instrumentales complémentaires

Il est souhaitable de disposer d'un instrumentarium constitué à partir d'instruments de qualité ou de matériaux détournés de leur utilisation courante. La constitution d'un instrumentarium de percussions s'avère un choix pertinent pour accompagner la réalisation des projets musicaux. Les choix effectués tiendront compte de plusieurs facteurs, notamment :

- les exigences du programme ;
- les contraintes d'un travail quasi exclusivement collectif ;
- la facilité de jeu et la pertinence d'utilisation dans nombre de situations musicales ;
- le rapport qualité/fiabilité/prix.

Il est souhaitable de privilégier les membranophones et idiophones plutôt que les instruments à lames relativement coûteux et qui demandent un degré de technicité important.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Le travail personnel de l'élève

Être élève s'apprend par l'exemple des adultes mais aussi en s'appropriant des règles et des codes que ce domaine explicite. Son importance est décisive pour la réussite et concerne tous les champs du savoir. Il s'agit du travail en classe et du travail personnel de l'élève qui augmente progressivement dans le cycle.

Programme pour le Cycle 4, Volet 2 : Contributions essentielles des différents enseignements et champs éducatifs au socle commun, Domaine 2 – Les méthodes et outils pour apprendre

SOMMAIRE

Une démarche à promouvoir auprès des élèves 1

Les conditions de réalisation du travail personnel de l'élève 2

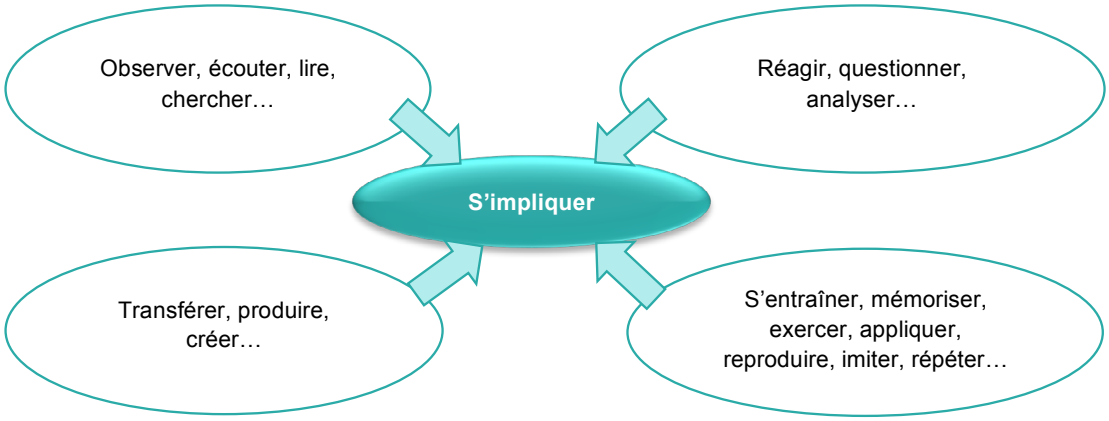
Les différentes configurations possibles du travail personnel de l'élève en éducation musicale 3

- Dans la classe 3
- Dans le collège 4
- Un travail personnel oral ou écrit ? 5

Une démarche à promouvoir auprès des élèves

Le travail personnel prend vie dès lors qu'un élève est conscient des apprentissages qu'il réalise et que le résultat souhaité engage sa responsabilité. La séquence d'éducation musicale, élaborée au départ d'une problématique ouverte et alimentée par des mises en situation stimulantes favorise le questionnement et encourage l'implication des élèves dans un travail personnel.

Un élève qui s'implique dans son travail mobilise de multiples démarches articulées que l'on peut formaliser à partir du schéma suivant :



Les différentes actions présentées dans ce schéma sont toutes adaptées à l'enseignement de l'éducation musicale et invitent les professeurs à une réflexion pédagogique qui doit embrasser parallèlement le temps d'enseignement en classe mais plus largement le temps personnel de l'élève et le travail musical qui peut y prendre place.

Prévu par le professeur comme un élément de la séquence qu'il conduit, le travail personnel demandé aux élèves alterne entre la préparation d'une situation de classe à venir (anticipation) et le réinvestissement ou l'approfondissement des apprentissages effectués. Il s'effectue en classe en présence du professeur et plus généralement au collège, mais aussi dans un cadre extérieur, familial et/ou entre pairs.

Les conditions de réalisation du travail personnel de l'élève

Le travail personnel n'est possible que lorsque l'élève dispose des ressources nécessaires pour le réaliser et que lorsque le professeur s'est assuré de la compréhension des consignes et des attendus. Dans certains cas, cette compréhension peut exclusivement reposer sur des explications orales qui font implicitement référence à ce qui s'est passé – ou se passera – en classe. Cependant, le plus souvent, le travail personnel s'appuiera sur des connaissances et compétences qui auront déjà été mobilisées en classe permettant aux élèves de mener à bien le travail demandé sans être déroutés par une attente « incomprise ».

Cette précaution essentielle doit permettre d'une part d'éviter tout report à la maison d'une activité qui n'a pas pu être abordée en classe faute de temps, d'autre part de bien différencier les tâches demandées en fonction de la diversité des élèves et de leurs besoins. Dans le même ordre d'idées, les travaux personnels demandés aux élèves et qui ne font pas l'objet d'un réinvestissement direct en classe sont à proscrire car ils ne peuvent se justifier à leurs yeux par les besoins ou les conséquences d'une activité musicale investie durant la séquence d'enseignement. C'est également le cas des travaux qui s'appuieraient sur de simples « habitudes scolaires » déconnectées des situations d'apprentissages réellement vécues. De plus, les demandes formulées oralement et dans l'urgence en fin de séance, non explicitées ou incomplètes ne peuvent engager un élève à se mobiliser en toute autonomie sur la demande du professeur.

Le travail personnel de l'élève doit être étayé par des supports et des outils adaptés. Il est impossible à un élève de s'exercer à reproduire seul un rythme abordé en classe s'il n'a pas accès pour cela d'une façon ou d'une autre à un modèle qu'il peut entendre. Il lui est également très difficile d'effectuer un travail de création seul s'il n'a pas l'expérience des outils à utiliser, s'il n'a jamais rencontré en classe une situation similaire et s'il n'a aucune idée précise des contraintes que l'objet musical devra respecter.

La motivation de l'élève va de pair avec sa gratification : tout ce qui a été réalisé lors d'un travail personnel doit être valorisé dans un cadre collectif, que la production soit conforme à un résultat attendu ou qu'elle comporte des erreurs qui, dès lors, sont toujours vertueuses. Par contre, l'évaluation de ces travaux n'est pas une nécessité : la production personnelle de l'élève constitue une étape de son parcours de formation bien plus qu'une occasion de certifier telle ou telle compétence.

Au sein de l'équipe éducative et pédagogique, le travail personnel des élèves fait l'objet d'une organisation temporelle et structurelle visant à répartir la charge de travail quotidien des élèves et éviter qu'ils se démobilisent devant des demandes trop nombreuses et concentrées dans le temps.

Enfin, le travail personnel ne doit pouvoir être considéré par l'élève comme une punition qui lui serait infligée ! Ce serait en effet non seulement le détourner de ses objectifs qui doivent rester éminemment éducatifs, d'autre part cela irait à l'encontre d'une nécessaire responsabilisation des élèves sur les objectifs poursuivis par le travail mené en classe.

Les différentes configurations possibles du travail personnel de l'élève en éducation musicale

Dans la classe

En présence du professeur, toutes les mises en situation sont envisageables si elles sollicitent l'investissement de l'élève, dans un cadre collectif comme individuel. Cependant, l'organisation de l'enseignement en séances hebdomadaires régulières favorisant la construction d'apprentissages pérennes engage le professeur à alterner ses démarches en classe entre la sollicitation de connaissances et compétences nouvelles et l'entraînement nécessaire pour les assimiler, ceci sans oublier les points d'étapes indispensables pour construire une évaluation formative puis sommative.

Cette alternance entre nouveauté et entraînement doit être maintenue quelles que soient les configurations de travail retenues. Le professeur peut aborder l'apprentissage d'un accompagnement rythmique du projet musical avec ses élèves et leur demander ensuite de s'entraîner seuls ou en groupes, avec l'aide d'un enregistrement, à le reproduire et le mémoriser. Ces démarches sont bien entendu facilitées par un espace approprié permettant à des élèves de se regrouper ou de s'isoler aisément. À l'inverse, en amont d'une séquence, le professeur peut solliciter le questionnement des élèves sur un sujet qui sera abordé et déployé ensuite en cours par le biais d'une problématique dont le sens est ainsi cerné par tous au préalable.

Dans le collège

Le travail de l'élève déborde si besoin le cadre de la classe pour se déployer dans d'autres lieux du collège. Le CDI est l'un des espaces les plus facilement mobilisables et la collaboration avec le professeur documentaliste est alors primordiale. Le professeur d'éducation musicale s'appuie sur l'expertise de son collègue pour initier les élèves à la recherche documentaire, se coordonne avec lui en amont pour préparer cette recherche et l'adosse à la problématique développée dans le cadre de sa séquence.

D'autres espaces favorisant le travail personnel de l'élève gagnent à être identifiés au sein du collège pour offrir à ceux qui le souhaitent ou en ont la nécessité les conditions d'un travail personnel soutenu. Pour l'éducation musicale, ces espaces doivent pouvoir profiter d'un matériel de lecture / d'enregistrement audio permettant de mener les tâches spécifiques à la discipline : écouter, reproduire, répéter, enregistrer, rechercher, transformer, manipuler, etc. Bien entendu, des matériels nomades comme des tablettes équipées de petites enceintes s'avèrent bien suffisantes pour ce type de situations. Ces espaces multifonctions deviennent alors naturellement adaptés à l'enseignement pratique interdisciplinaire.

À la maison

L'alternance entre la découverte de notions nouvelles et un entraînement nécessaire pour les assimiler, si elle est initiée en classe, peut se prolonger également au-delà grâce à un travail personnel à la maison. Si l'entraînement apparaît comme la tâche la plus facile à organiser dans l'espace familial – l'« espace de la chambre » –, la découverte de nouvelles connaissances peut également s'envisager dans ce cadre. Cette démarche pédagogique – fort ancienne – inverse d'une certaine façon l'ordre habituel du travail scolaire qui traditionnellement fait suivre le travail en classe d'un travail personnel visant son ancrage et son approfondissement.

Appelée aujourd'hui « classe inversée », elle consiste à proposer aux élèves une situation de questionnement à traiter à la maison, « situation problème » qui ne sera pas résolue par l'élève individuellement mais reprise et développée ensuite par le professeur en classe, avec une implication devenue par ce fait plus personnelle de tous. En éducation musicale, de nombreuses possibilités sont offertes pour nourrir cette démarche. Par exemple : un extrait audio proposé en amont d'une séquence et qui permettra à l'élève d'amorcer un premier questionnement, d'émettre un premier avis sur ce qu'il perçoit ; une production personnelle à partir de consignes et de matériaux sonores donnés par le professeur, production embryonnaire qui aidera à pointer les procédés utilisés ; la recherche d'exemples audios ou vidéos concernant un sujet ou une problématique.

Les travaux ainsi réalisés ne doivent pas viser à fournir des solutions ou des productions accomplies et « définitives » mais bien permettre aux élèves d'expérimenter et de relever les points de difficultés qu'ils rencontrent ainsi que les questions que leur démarche soulève. De cette façon, ils alimentent et enrichissent la problématique de la séquence.

En miroir… inversé, deux écueils sont à éviter impérativement dès lors que l'on sollicite le travail personnel des élèves : l'apprentissage par cœur de connaissances abordées ou non abordées en classe et la lecture de documents conséquents sans consignes particulières. C'est toujours le sens de l'action qui lui est demandée qui, pour l'élève, motive son engagement.

Un travail personnel oral ou écrit ?

Quelle est la place de l'écrit en éducation musicale ?

Avec un modèle, des consignes et des outils mis à sa disposition, en classe comme à la maison, l'élève seul peut s'entraîner, reproduire, chanter, mémoriser, réfléchir, choisir, créer et enregistrer sans avoir recours à l'écrit. Et, comme en éducation musicale le temps est compté, il semble essentiel de mobiliser les élèves quasi exclusivement sur ces actions par essence musicales. Que ce soit en classe ou en dehors, des travaux exigeant un temps significatif d'écriture sont à proscrire.

Cependant, chaque élève a besoin de disposer d'une trace pérenne[1] du travail qu'il réalise au fil des séquences et si possible du cycle :

- Au terme d'une séquence, s'il s'agit d'élaborer une synthèse des apprentissages effectués, le professeur et les élèves peuvent la formuler ensemble en classe, un secrétaire[2] prenant en charge la rédaction qui sera validée par le professeur avant d'être diffusée à la classe.
- S'il s'agit d'émettre un commentaire personnalisé sur une œuvre écoutée ou une interprétation réalisée, chaque élève concerné a besoin de temps et de ressources. L'enseignement en classe favorise les mises en œuvre collectives par l'oralité. Les écrits personnels sont donc plus difficiles à réaliser dans ce cadre. Notons que les objectifs ciblés dans le cas d'un commentaire écrit à rédiger doivent être réalistes et intimement liés à la problématique de la séquence et aux objectifs de formation attendus.

Mentionnons également que l'écrit musical, sous forme de codages dont les contours peuvent être multiples, y compris ceux inventés par les élèves, peut être sollicité et ceci dans les mêmes conditions.

Le numérique comme appui au travail personnel de l'élève

Pour un travail réalisé à l'oral comme à l'écrit, le numérique ouvre des possibilités multiples[3] en facilitant à la fois les échanges entre le professeur et ses élèves aussi bien que l'accès libre à des travaux réalisés dans le cadre de la classe ou à l'extérieur.

Incontournable dans la mise en œuvre de l'enseignement en éducation musicale, il peut prendre forme avec les démarches suivantes :

1 *En complément, cf. la fiche suivante : La trace en éducation musicale*

2 *En complément, cf. la fiche suivante : Pourquoi et comment la différenciation ?*

3 *En complément, cf. la fiche suivante : L'espace et le temps de la pédagogie*

L'ENREGISTREMENT

À partir d'un smartphone, d'une tablette numérique, ou de tout autre enregistreur de bonne qualité, il permet de garder la trace d'un travail réalisé dans un cadre pour l'utiliser dans un autre, en classe, au collège, comme à la maison. C'est la trace auditive du travail réalisé par l'élève.

LES APPLICATIONS SIMPLES

De toutes sortes et gratuites, elles sont de plus en plus nombreuses, très appréciées des élèves et performantes dans des domaines sonores complémentaires. Elles alimentent les quatre grands champs du programme par l'utilisation :

- de marqueurs pour repéper les phrases ou des éléments musicaux dans un extrait d'oeuvre,
- de la transformation de sons préalablement enregistrés, leur superposition,
- de la création d'accompagnements harmonico-rythmique sur lesquels les élèves peuvent superposer leur voix,
- de l'utilisation d'un outil nomade comme instrument au coeur d'un projet musical.

LES MOTEURS DE RECHERCHE

Avec l'accompagnement entre autre du professeur documentaliste, ils ouvrent accès à tous types de ressources : textes, images, vidéos, musique.

Leur utilisation encadrée ou bien contrainte par des objectifs précis de recherche contribue à l'éducation aux médias et à l'information, et encourage la prise de conscience par les élèves des droits de diffusion et de reproduction des uvres musicales.

LA PLAYLIST

Elle participe à l'enrichissement de la culture personnelle de l'élève en développant particulièrement sa capacité à argumenter. Elle est une des conséquences de la démarche précédente.

L'espace numérique de travail

Il prolonge en dehors de la classe les échanges entre le professeur et l'élève ou entre pairs et permet par l'élaboration de documents sonores ou écrits à distance de développer une réflexion personnalisée.

LE MUR INTERACTIF OU TABLEAU INTERACTIF

Il facilite le travail collaboratif en temps réel pendant lequel chaque élève participe à la construction d'apprentissages communs.

Il facilite la réalisation d'une trace mémoire complète (écrits, extraits audios, iconographies).

LE VIDÉOPROJECTEUR

À défaut de mur interactif, la trace écrite collective peut se réaliser au tableau puis être enregistrée et imprimée une fois complète.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

La trace en éducation musicale

Il faut ici entendre le terme de trace comme générique, recouvrant tout ce qui, pour l'élève, au cours d'une séquence et, a fortiori, une fois qu'elle s'est achevée, est consigné dans un document – papier et/ou numérique –, qu'il s'agisse par exemple d'un support de travail ou bien d'une fiche synthétisant les connaissances découvertes et la démarche suivie.

SOMMAIRE

Les atouts de la numérisation 2

Des outils institutionnels pour le suivi et la valorisation du parcours de l'élève 2

La trace en éducation musicale 2

- Un matériel pédagogique élaboré par le professeur « éditeur »..... 2
- La gestion des traces..... 3
- Typologie des traces écrites en éducation musicale..... 3
- Le cahier de texte numérique..... 4
- Une trace personnalisée..... 4

Annexe 1 : Les documents pour le chant 6

Annexe 2 : Aspects juridiques – Autorisation parentale 7

À l'École, le parcours d'apprentissage s'appuie sur des traces dont la nature et la forme tendent à se diversifier au fil des évolutions du programme disciplinaire comme des nouvelles possibilités technologiques qui nourrissent les pratiques pédagogiques. Majoritairement conçues et finalisées autour des savoirs et des compétences circonscrits et organisés par l'enseignant, ces traces sont aussi celles que l'élève produit lui-même, individuellement ou collectivement, lors d'exercices, de travaux dirigés, d'évaluations ou d'actes de création. Le concept de *parcours éducatif (PEAC, Avenir, Citoyenneté, Santé)* questionne désormais l'enjeu, la part et les modalités de la contribution de l'élève dans la sélection, la sauvegarde et l'archivage des éléments prégnants et valorisants de son vécu scolaire.

Les atouts de la numérisation

La trace revêt encore très majoritairement dans les classes l'aspect de documents papiers, issus d'une reprographie ou d'une saisie manuscrite à laquelle on attribue volontiers maintes vertus cognitives. Sous ce format, ils s'accumulent de manière plus ou moins figée selon le type de stockage choisi ou préconisé par l'enseignant (cahiers, classeur, porte-vues) mais ne se prête finalement guère à une réexploitation du corpus constitué ce qui, corollairement, n'engage ni l'élève ni l'adulte à en préserver la pérennité. Sans nier la vulnérabilité qui touche à la conservation des données dématérialisées, la numérisation ouvre assurément des voies didactiques et pédagogiques plus adaptées à une exploration/exploitation approfondie, sur le temps long des cycles, des matériaux éducatifs et de toute autre mémoire d'expérience et d'évaluation sur lesquels le regard réflexif de l'élève peut aisément se porter.

Par le média numérique, l'enseignement peut aujourd'hui s'enrichir d'une ouverture au monde extérieur dont la capture visuelle et sonore facilite le décryptage de sa complexité. La diffusion et la manipulation quasi inaltérable des données recueillies par l'enseignant ou l'élève permettent d'envisager la sélection et l'organisation des savoirs, la construction des compétences liées au partage, à l'échange, à la créativité. La trace numérique n'est donc jamais une fin en soi mais bien un vecteur innovant favorisant le développement des compétences transversales (socle commun) et disciplinaires (éducation musicale).

Des outils institutionnels pour le suivi et la valorisation du parcours de l'élève

Fondé sur les principes de continuité et de progressivité, l'enseignement « soclé », cyclé et spiralaire s'élabore en portant une attention nouvelle au suivi des connaissances et compétences travaillées, à la succession des modes d'apprentissages et d'évaluation mis en œuvre. Pour répondre à ces exigences, le livret scolaire unique (LSU) de la scolarité obligatoire constitue désormais l'outil national de suivi des acquis de l'élève, tout au long de chaque cycle et de l'ensemble de sa scolarité à l'école et au collège. L'application *Folios* propose quant à elle un outil de suivi et de mise en cohérence des parcours éducatifs, qui valorise les expériences et compétences scolaires et extrascolaires de l'élève. « L'outil de suivi du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève prend une importance particulière pour garder la trace des rencontres faites, des pratiques expérimentées et des références acquises[1] ».

La trace en éducation musicale

Un matériel pédagogique élaboré par le professeur « éditeur »

L'absence d'ouvrages scolaires en éducation musicale a conduit les professeurs de la discipline à produire leur propre matériel pédagogique, « sur mesure » puisqu'adapté aux besoins réels des élèves ; la numérisation d'extraits sonores finement sélectionnés, de documents textuels illustrés ou graphiques en couleur permet désormais de les diffuser largement pour le plus grand bénéfice des élèves. Armé de ses compétences à utiliser les outils bureautiques de base, l'enseignant peut aujourd'hui aisément maîtriser la clarté, la lisibilité, finalement l'attractivité de la mise en page indispensable à l'appropriation des contenus dispensés. Il peut établir à bon escient une charte graphique cohérente propre à un niveau de classe, une séquence, une catégorie d'exercices, un champ ou un domaine précis

1 Circulaire de rentrée 2016 – BO n°15 du 14-04-2016

de compétences. Par l'exemplarité des supports de cours réalisés, il veille à transmettre les principales règles et conventions typographiques de l'édition tapuscrite, sauf à s'en affranchir dans une visée strictement pédagogique. Il en va de même pour l'édition des partitions musicales dont les règles seront appliquées, mises en exergue et commentées afin d'en mieux percevoir les atouts pour l'usager (cf. Annexe 1 *Les documents pour le chant*). En d'autres termes, la qualité formelle des supports écrits, certes prioritairement au service des contenus d'enseignement, contribue explicitement mais aussi implicitement à renforcer chez l'élève des compétences transversales inscrites au domaine des *Méthodes et outils pour apprendre* (socle commun, domaine 2).

La gestion des traces

Quel que soit le champ disciplinaire concerné, l'apprentissage de la gestion des supports pédagogiques ou de tout autre document d'information incombe en premier lieu à l'enseignant. Le périmètre s'étant désormais largement étendu à la production de fichiers numériques de toutes natures (texte, son, image fixe, vidéo), il convient de porter une attention particulière au stockage des documents numériques émanant du professeur et des élèves. Ainsi, la conception très formatrice d'une arborescence de dossiers en vue d'un archivage opérationnel résistant à l'érosion de la mémoire, la définition d'une nomenclature ou le nommage des fichiers permettant d'identifier leur contenu ou/et leur(s) auteur(s) sont quelques exemples d'actions qui forgent et consolident les compétences méthodologiques et informatiques des élèves, de l'école au lycée.

Typologie des traces écrites en éducation musicale

- **Fiche informative** relayant de préférence une communication orale aux élèves et aux familles. Le professeur peut y exposer des enjeux ou attendus disciplinaires ainsi que les règles et consignes à observer dans le cadre du cours d'éducation musicale ou de l'enseignement de chant choral.
- **Fiche séquence**, document synthétique clarifiant le contrat didactique et sa mise en œuvre.

> Cf. fiche ressource Élaborer une séquence en éducation musicale : *« Lors de l'élaboration d'une séquence et pendant sa mise en œuvre avec les élèves, par ailleurs au cours d'échanges avec ses pairs, le professeur doit pouvoir s'appuyer sur un document de synthèse réunissant les aspects clés de la séquence envisagée, en cours ou réalisée. Tous ces éléments sont alors rassemblés sur un support dont il choisit la forme et qui comprend :*
> - *Le sujet évoqué (issu de la mise en correspondance du diagnostic et des objectifs de formation) ;*
> - *La problématique dégagée ;*
> - *Les compétences ciblées ;*
> - *Les œuvres ou extraits d'œuvres choisies ;*
> - *Le scénario par séance avec l'objectif/étape pour chacun d'eux.*
>
> *Ce document est accompagné du planning des séquences pour chaque niveau, selon l'avancement des contenus dans l'année scolaire. »*

- **Fiche de cours,** document clé visant la transmission des connaissances, le questionnement et la production ; elle renseigne explicitement sur :
  - les supports d'apprentissages et leur articulation aux objectifs visés ;
  - les situations d'apprentissages (travail d'écoute, pratique vocale, rédaction, synthèse, description, élaboration d'un projet, etc.) ;
  - ce que l'élève a concrètement individuellement ou collectivement réalisé ;
  - les modalités de la différenciation pédagogique engagée (écrit, oral, travail individuel ou par groupe, etc.).

- Fiche d'autoévaluation distinguant, lorsque cela est possible, ce qui relève des connaissances et des compétences et précisant :
  - les objectifs de formation et les observables permettant d'en rendre compte ;
  - les commentaires formulés par l'élève sur son positionnement par rapport aux diverses compétences visées.
- Partitions traditionnelles ou graphiques et textes de chant (cf. Annexe 1)

L'ensemble de ces documents gagne aujourd'hui à être réuni sur un espace numérique dont la souplesse des agencements possibles permet de faire ressortir des cohérences verticales et horizontales. À défaut, lorsque les élèves utilisent un cahier ou un classeur, une rigoureuse attention doit être portée à son organisation. Le principe de la séquence, construite autour d'activités de production et de perception, ne peut en effet aller de pair avec une organisation en plusieurs parties, l'une dédiée par exemple à l'écoute, l'autre au chant. Pour garantir la logique, l'identité didactique et la cohérence qui ont présidé à l'élaboration de la séquence, on conseillera tout particulièrement :

- une pagination précise des différentes fiches de cours ;
- la mention systématique de la problématique en haut ou en bas de page des documents. Cette précaution invite l'élève à questionner de façon réitérée la relation étroite qu'entretient l'activité menée avec le contexte général et la problématique investie.

Le cahier de texte numérique

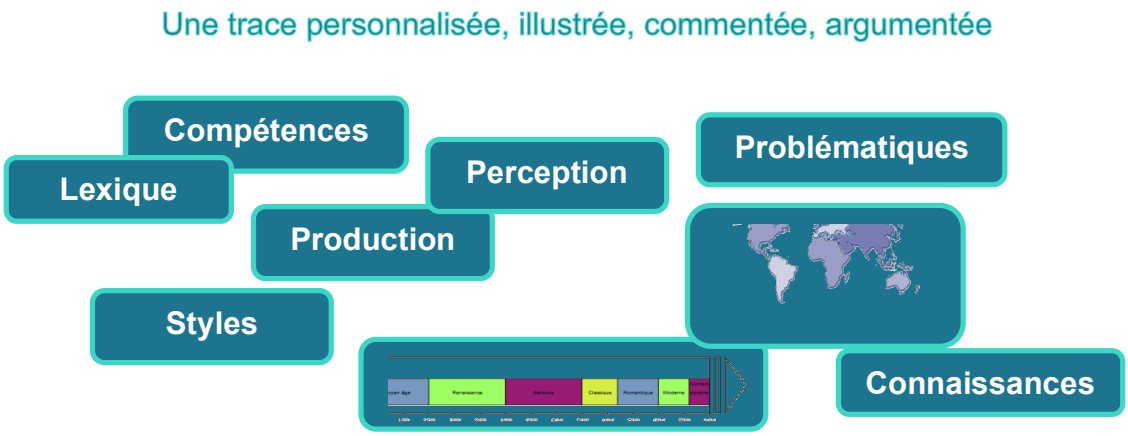
L'historique du cours et le travail personnel à effectuer sont saisis dans le cahier de texte numérique qui est disponible sur l'espace numérique de travail (ENT). Pour l'éducation musicale, cette évolution est majeure en termes de communication avec les élèves et leurs familles dans la mesure où il devient possible de transmettre des liens donnant accès aux supports pédagogiques et plus particulièrement aux extraits musicaux et audiovisuels – et à d'autres, complémentaires –, à entendre ou réentendre, à voir ou à revoir[2]. Notons également l'atout précieux que représente cet outil pour l'organisation, le suivi et l'aide apportée aux élèves pour le travail de la chorale du collège.

Ces contenus, consultables par toute une communauté éducative, sont soumis au respect des droits d'auteurs et des droits accordés par les représentants légaux (cf. Annexe 2).

Une trace personnalisée

Il est souhaitable qu'un élève puisse établir, à intervalles réguliers, un recensement de ses connaissances et compétences travaillées comme de la diversité des situations d'apprentissages rencontrées. En lui accordant la liberté de collecter les éléments de son parcours d'éducation musicale qui lui apparaissent les plus signifiants, l'élève développe, de préférence au fil d'un commentaire argumenté, des capacités de synthèse, de hiérarchisation, de classement et d'archivage. Cette démarche, de nature réflexive (métacognition), vise la prise de conscience de la diversité et de la richesse du cheminement déjà accompli, in fine, la valorisation de son expérience. On veillera toutefois à ne pas circonscrire la forme de cette rétrospection pour en préserver l'originalité et la singularité.

2 En complément, cf. les fiches suivantes :
- L'enseignement de l'éducation musicale à l'heure du numérique
- L'espace et le temps de la pédagogie



Pistes pour une trace personnalisée

Production :
- chants (titre, auteur, compositeur, interprète, époque + commentaires personnels, éléments de partition) ;
- projets musicaux de création (descriptif + commentaires personnels) ;
- spectacles et concerts réalisés (descriptif + commentaires personnels).

Perception :
- œuvres écoutées (titres, compositeurs, auteurs, périmètres historiques et géographiques + commentaires personnels).

Objectifs de séquence :
- compétences travaillées (autoévaluation de leur niveau d'acquisition, des difficultés rencontrées et des progrès envisagés) ;
- problématiques (autoévaluation de leur compréhension et de leur articulation avec les activités réalisées) ;
- notions et vocabulaire (autoévaluation du degré d'assimilation).

Annexe 1 : Les documents pour le chant

Qu'ils fassent appel à la partition ou se limitent à une présentation des paroles, les documents consacrés à la pratique vocale constituent un support de mémorisation, de formation, voire d'évaluation et peuvent servir opportunément à la conception du *projet musical*. Ils s'élaborent au regard des besoins des élèves et de leur degré d'autonomie. Le recours à la partition, qui n'a pas vocation à être systématisé, ne cible pas le développement des capacités de déchiffrage mais permet de familiariser progressivement l'élève aux principaux codes de la notation traditionnelle (chaque élève n'est-il pas un choriste amateur potentiel ?). Le tableau ci-dessous identifie les utilisations pédagogiques que l'on peut envisager à partir d'un texte ou d'une partition de chant.

FONCTIONS PÉDAGOGIQUES ESSENTIELLES	TEXTE	PARTITION
Informer l'élève, par le biais de champs préinscrits (éventuellement à compléter), de photos et d'images légendées : titre (et sa traduction éventuelle), noms du compositeur, de l'auteur et de l'interprète choisi, année de création, style, genre, etc.	X	X
Rendre lisible la structure musicale		X
Rendre lisible la structure musicale au regard de la structure littéraire	X	
Faciliter l'approche prosodique (élision des « e » muets, contractions de textes, etc.)	X	X
Aider à l'assimilation rythmique (matérialisation de la pulsation, des anacrouses, des variations métriques, etc.)	X	X
Mettre en exergue les passages les plus techniques (changements de registres, gestion d'un intervalle, etc.)	X	X
Répartir les prises d'air (obligatoires, facultatives)	X	X
Contribuer au développement des pratiques langagières (compréhension du texte, vocabulaire, niveau de langage, traduction, accents toniques, etc.)	X	
Colorer le projet musical en manipulant certains champs d'interprétation (nuances, tempo, répartition des effectifs, etc.)	X	(X)
Familiariser l'élève avec la notation traditionnelle		X
Évaluer à partir d'exercices relatifs à l'assimilation des différents points de vigilance précités[3]	X	X

Remarques et préconisations pour l'édition de partition

- Éditer la partition intégrale n'est pas toujours indispensable selon les focales envisagées.
- Utiliser si possible la fonction « *equal spacing* » de l'éditeur de partition qui applique une largeur identique aux mesures, quelle que soit leur « densité » rythmique. La temporalité d'une mesure et les correspondances des valeurs rythmiques sont ainsi plus facilement perceptibles.
- Numéroter les mesures pour une navigation plus immédiate dans la partition.
- Prévoir les respirations obligatoires et facultatives (selon son autonomie, l'élève parvient peu à peu à situer ses prises d'air) ; la prise d'air est primordiale dans le geste vocal !
- Appliquer la règle des tirets séparant les syllabes d'un même mot favorise la compréhension du texte, *a fortiori* dans le cas d'une langue étrangère.
- Distinguer graphiquement les différents couplets superposés sous les portées pour le confort de la lecture (outils textes).
- N'éditer les principaux symboles de phrasé, d'articulation, de structure, d'accords, etc. que si leur exploitation est réellement envisagée ou choisie pour une interprétation collective.
- Adopter la tonalité « d'affichage » en fonction de l'exploitation prévue de la partition. L'option choisie ne dépend pas nécessairement de la tonalité retenue pour le chant. Il revient à l'enseignant de préciser si une transposition est opérée vis-à-vis de la partition éditée, voire de la version originale de référence.

3 En guise d'évaluation, il peut s'avérer pertinent, de proposer aux élèves d'opérer par eux-mêmes la conversion d'un texte brut en sa version chantée. La complexification de l'exercice pourra s'envisager au regard des situations d'apprentissages déjà rencontrées, en modulant le nombre d'éléments à intégrer.

Annexe 2 : Aspects juridiques – Autorisation parentale

- Droits d'auteurs et exceptions juridiques
- Autorisation d'enregistrement de l'image / de la voix pour les personnes mineures

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

La voix de l'enseignant

« La voix tient un rôle central dans les pratiques musicales de la classe. Vecteur le plus immédiat pour faire de la musique, elle est particulièrement appropriée aux travaux de production et d'interprétation dans un cadre collectif en milieu scolaire. »

Programme d'Éducation musicale pour le cycle 2,
Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

« Par le travail de production qui repose pour la plus large part sur l'expression vocale, [les élèves] développent des techniques permettant de diversifier leur vocabulaire expressif pour le mettre au service d'un projet d'interprétation. »

Programme d'Éducation musicale pour le cycle 3,
Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

« La voix – et la pluralité de ses registres d'expression – reste l'instrument privilégié des pratiques musicales, qu'il s'agisse de monter des projets musicaux ou bien d'accompagner le travail d'écoute. »

Programme d'Éducation musicale pour le cycle 4,
Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

SOMMAIRE

L'instrument vocal 2

Dysfonctionnements de la voix 3

Économiser sa voix en classe 3

- Le contexte acoustique de la salle.....4
- Le contexte pédagogique et psychologique.....4
- L'échauffement corporel et vocal 4
- L'accompagnement de la voix.....5
- La diversité des répertoires, les marqueurs stylistiques de l'utilisation de la voix.....5

Retrouvez Éduscol sur

La voix est un prolongement de la personnalité, elle révèle la singularité de chacun. L'enseignant – et plus particulièrement l'enseignant d'éducation musicale – est appelé à user de cet outil bien au-delà de toutes les autres ressources à sa disposition : la voix est son outil de travail privilégié en classe pour porter son message qu'il peut ainsi investir d'une charge émotionnelle non négligeable lorsqu'il adopte la posture d'interprète. Accepter sa voix et apprendre à en tirer le plus grand parti est un préalable à l'exercice serein du métier. Par ailleurs, la formation des élèves s'appuie sans cesse sur le modèle vocal donné par l'enseignant à des fins expressives, que ce soit pour simplement communiquer une information avec la conviction nécessaire ou bien dans une visée artistique (interprétation, reproduction d'une figure mélodique, etc.). Le professeur sait donc combien cet instrument est précieux, parfois capricieux, toujours énigmatique et fragile.

Il n'est donc pas abusif de présenter le professeur d'éducation musicale comme un professionnel de la voix. Il faut alors prendre la juste mesure des enjeux d'une formation solide dans ce domaine de compétences et d'envisager des pistes pour préserver au mieux cet outil essentiel tout au long de sa vie professionnelle. Une assurance est à trouver dans le contexte particulier de l'enseignement général (un professeur face à une trentaine d'élèves qui font nécessairement du bruit), qui passe par une bonne connaissance des capacités et des limites de son propre instrument, notamment lors des situations de fatigue et de surmenage. Dépistage, prévention, travail de la voix et stratégies pour économiser l'instrument vocal sont donc au cœur du métier.

L'instrument vocal

Le larynx est le lieu source de la voix. Cependant, la personne qui chante ou parle utilise tout son corps, dans la mesure où différentes fonctions sont sollicitées et étroitement imbriquées[1] :

- le corps locomoteur (dont le corps postural, lorsque le corps se trouve apparemment sans mouvement lors de nombreuses situations vocales debout) ;
- le corps respiratoire (ou « pneumatique ») ;
- le corps vocal (ou « appareil vocal », lié à la phonation).

Cet instrument qui conditionne l'exercice du métier de professeur d'éducation musicale est ainsi particulièrement complexe et nécessite un accompagnement pour être appréhendé correctement et consciemment dans sa globalité afin d'avantager son fonctionnement et surtout éviter de l'entraver. On ne peut que recommander de travailler, avec un professeur de chant ou un professionnel de la voix[2], la posture (le schéma corporel, la verticalité), la tonicité de l'expire (le moment de la phonation) et la détente inspiratoire (l'inspiration de type thoraco-abdominale avec abaissement du diaphragme)[3]. Le travail et l'entraînement sont nécessaires pour élargir la tessiture, varier l'intensité vocale, adapter les cavités de résonances au son laryngé, développer des synergies neuro-musculaires pour apprendre à placer sa voix.

1 Blandine Calais-Germain, François Germain, Anatomie pour la voix : comprendre et améliorer la dynamique de l'appareil vocal, Editions Désiris, 2013.

2 Site MGEN, https://www.mgen.fr/le-groupe-mgen/actualites-et-presse/toutes-nos-actualites/detail-dune-actualite/article/mgen-et-la-fno-sassocient-pour-developper-la-prevention-des-troubles-de-la-voix-chez-les-ensei/

3 *« Il faut dire en préambule que l'acquisition d'une véritable respiration technique adaptée à toute forme de situation vocale parlée et chantée nécessite plusieurs mois de maturation »*, Jocelyne Sarfati, *Soigner la voix*, Solal, 1998, pp. 57-58.

Dysfonctionnements de la voix

Les signes de perturbation du fonctionnement de l'instrument vocal sont nombreux, bien connus des enseignants mais souvent peu pris en considération :

- les perturbations acoustiques : perturbation de la puissance vocale, de la hauteur fondamentale moyenne ; amputation de l'étendue vocale ; altération du timbre – bruits rauques, non harmoniques, souffle ou voile sur la voix ; épisodes d'aphonie complète ;
- les douleurs : picotements, douleurs aiguës, brûlures.

Outre les possibles dysfonctionnements d'origine organique – à confirmer par un examen médical pour mieux les soigner –, les dysphonies peuvent être d'origine fonctionnelle, directement liées à la façon de produire le son, générant par un cercle vicieux fatigue vocale et douleurs. Un défaut de posture, la perte de verticalité, une mauvaise adaptation entre respiration et phonation sont des défauts qui, progressivement installés et quotidiennement répétés, fatiguent durablement la voix. Viennent s'ajouter des facteurs déclenchants ou aggravants non négligeables : nos modes de vie, choisis ou subis, ont incontestablement un impact sur notre corps et donc sur notre voix. L'impact du tabac est ainsi notoire ; l'angoisse génère par exemple le serrage laryngé, qui fait précisément perdre la voix ; les affections virales ou bactériennes de la sphère ORL ou broncho-pulmonaire, les allergies, ont un impact indirect sur le larynx qui se trouve au carrefour de ces sphères, etc. Les stratégies de compensation qu'emploie l'enseignant lors de ces épisodes de dysphonies contribuent alors à installer des habitudes de forçage vocal.

L'enseignant doit donc être sensibilisé aux pathologies vocales pour bien y remédier. Par ailleurs, être attentif à soi et à son instrument vocal permet de dresser un premier bilan : l'auto-écoute permet de développer une conscience plus fine du confort ou de l'inconfort vocal et d'adopter des stratégies efficaces pour économiser sa voix. Enfin, en cas de défaillance prolongée de la voix, il est recommandé de consulter un médecin, voire un ORL, un phoniatre, ou un orthophoniste pour la rééducation.

Économiser sa voix en classe

De manière générale et d'autant plus en cas de forçage vocal, l'enseignant doit tenter de réduire le temps de parole et le temps de voix chantée, affiner les techniques d'apprentissage au bénéfice de l'activité des élèves :

- écouter les élèves et ne pas chanter en même temps qu'eux (stratégie pour d'une part mieux écouter, mieux corriger, instaurer une réelle écoute mutuelle entre le professeur et les élèves et d'autre part reposer sa voix) ;
- isoler les difficultés pour ne pas s'épuiser à répéter une phrase musicale complète ; jouer avec l'intonation et le débit pour stimuler l'attention et s'économiser ;
- soigner le placement vocal en voix parlée.

Par ailleurs, le langage corporel est un outil efficace pour économiser la voix de l'enseignant : par le regard, les mimiques, les postures et les gestes, le professeur peut judicieusement renforcer la communication avec les élèves. Le geste de direction, notamment le geste de levée, est l'outil par excellence d'une communication musicale non verbale réussie : un geste muet adapté et compris des élèves est le gage d'une synchronie dans le dialogue avec la classe et dans les rendus musicaux. Cet outil spécifique aux musiques d'ensemble est particulièrement précieux dans le cadre de l'enseignement général et nécessite lui aussi un travail approfondi.

Retrouvez Éduscol sur

Sont répertoriées ci-après, sans exhaustivité, quelques situations en classe, souvent imbriquées, qui génèrent une fatigue vocale pour l'enseignant, dont il faut prendre conscience soit pour y remédier, soit pour adapter son effort vocal :

Le contexte acoustique de la salle

L'enseignant est tributaire de l'acoustique de la salle dans laquelle il enseigne. Dans une acoustique mate, la voix parlée de l'enseignant est facilement compréhensible par le public mais la voix chantée est davantage mise à nu et nécessite un effort plus important lors des exemples vocaux (projection, soutien, intonation). À l'inverse, une acoustique réverbérante est flatteuse pour la voix chantée de l'enseignant mais la voix parlée nécessite un effort soutenu d'articulation ; le bruit généré par la classe est en outre plus important. L'isolation de la salle aux bruits extérieurs est également déterminante. Selon l'acoustique, la puissance vocale nécessaire à la communication avec la classe est à doser avec attention.

Le contexte pédagogique et psychologique

La diversité des mises en situation en classe induit une variété d'interactions qui sollicitent plus ou moins la voix de l'enseignant et sur lesquelles il peut jouer : l'enseignant dialogue avec la classe entière, avec des petits groupes ou avec un élève, favorise les échanges entre pairs, etc. Il est parfois au centre de la classe, à d'autres moments derrière son clavier, il se déplace auprès des élèves et peut même parfois se situer derrière eux ! Du point de vue de la voix du professeur, chacune de ces situations induit une mobilisation particulière dépendant également de la nature de la communication engagée (expliquer, donner un modèle, chanter, parler, commenter, alerter, etc.).

L'atmosphère en classe est bien entendu centrale dans la gestion de la fatigue vocale et la recommandation suivante, certes parfois bien difficile à mettre en œuvre, mérite d'être régulièrement méditée : « L'adaptation en mouvements inverses de la puissance vocale du professeur par rapport au bruit de fond de la classe s'impose toujours »[4].

L'échauffement corporel et vocal

L'échauffement corporel et vocal est nécessaire à l'enseignant comme aux élèves pour installer la posture, la détente inspiratoire et la tonicité lors de la phonation. Il répond à une exigence forte : préparer au mieux l'activité vocale d'une classe singulière à un moment précis de la journée et de la semaine par un professeur lui-même singulier. Parfaitement maîtrisé par le professeur (dans sa réalisation et dans ses objectifs), il est adapté à chaque groupe, voire à des sous-groupes dont les besoins sont identifiés par le professeur. Il permet en outre d'instaurer une relation éducative particulière, dans laquelle professeur et élèves travaillent conjointement sur la base d'exercices ludiques et de jeux vocaux. À noter que le contrôle de la classe et des élèves, tant de la discipline que du bon déroulement de l'échauffement, ne permet pas toujours au professeur d'effectuer les exercices efficacement avec les élèves : il est vivement conseillé de s'échauffer avant le début des cours pour prévenir le forçage vocal et anticiper le temps de réveil de la voix le matin.

4 *Ibid.*, p. 52.

L'accompagnement de la voix

Souvent vécu comme un soutien expressif de la voix, facteur de motivation et d'engagement de la classe dans l'activité vocale, l'accompagnement réalisé au piano, à la guitare, avec des percussions, avec une séquence préenregistrée, etc., peut s'avérer très fatigant pour la voix (mais aussi pour l'oreille qui est aussi un régulateur de l'expression vocale) : si l'intérêt pédagogique de ces outils est indéniable, il convient de mesurer les avantages et les inconvénients de chacun d'entre eux en termes de posture, de volume, de disposition dans l'espace-classe, de modèle et de soutien mélodique, pour les adapter à l'effort vocal souvent simultané.

La diversité des répertoires, les marqueurs stylistiques de l'utilisation de la voix

Le programme invite à faire expérimenter l'interprétation de styles musicaux extrêmement variés, parfois éloignés de notre voix et dont la coloration particulière peut favoriser le forçage. Chanter « tous les répertoires » ne doit cependant pas conduire le professeur à forcer sur son outil de travail : il est important de veiller à adapter la tessiture (donc transposer), modifier et simplifier des contours mélodiques acrobatiques, garder le naturel de la voix (éventuellement colorer son timbre sans forcer), respecter des éléments simples de style (l'accompagnement, l'absence de vibrato le cas échéant, la prononciation des paroles). Un travail personnel approfondi est souvent nécessaire. Par ailleurs, l'adaptation à la tessiture des enfants nécessite très souvent le recours pour les hommes à la voix de tête pour donner un modèle vocal : l'enseignant, pour éviter la fatigue vocale, peut difficilement faire l'impasse sur ce travail spécifique des différents registres de sa voix.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Conduite perceptive & conduite productive

> *« Comme aux cycles précédents, deux champs de compétences organisent le programme au cycle 4, celui de la production et celui de la perception. Le premier investit des répertoires toujours diversifiés et engage la réalisation de projets musicaux plus complexes par les techniques mobilisées. Le second poursuit la découverte de la création musicale d'hier et d'aujourd'hui, mobilise un vocabulaire spécifique plus précis et développé, s'attache enfin à construire, par comparaison, des références organisant la connaissance des esthétiques musicales dans le temps et l'espace. Ces deux champs de compétences sont mobilisés en permanence dans chaque activité et ne cessent de se nourrir mutuellement. »*
>
> Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

Perception et production sont les deux piliers de l'enseignement de l'éducation musicale au cycle 4. Ils structurent aussi bien les objectifs de formation par ailleurs précisés par le programme que les situations d'apprentissage qui y contribuent. En outre, ces deux piliers sont solidaires, s'enrichissent mutuellement et assurent conjointement l'assise des compétences construites chez les élèves pour développer une relation personnelle et autonome à la musique.

L'expérience des pédagogies mises en œuvre pour développer les compétences des élèves dans chacun de ces domaines, expérience forgée au fil de la longue histoire des pédagogies de l'écoute comme de celles de la pratique musicale, permet aujourd'hui de formaliser les étapes d'un cheminement pédagogique qui, selon une multitude d'agencements, se retrouvent toujours au cœur des processus d'apprentissage visant le développement des compétences à percevoir et dans le champ du sonore et de la musique.

Les schémas ci-dessous résument chacune de ces conduites. Ils ne sont pas à considérer comme les modèles de processus intangibles dont la succession parfaitement ordonnée des étapes qui les constituent serait la garantie de l'efficacité des apprentissages. Ils doivent plutôt être appréciés comme une toile de fond sur laquelle le professeur peut sereinement s'adosser pour construire des pédagogies pertinentes ou encore interroger ses pratiques.

Le référentiel pour la construction des compétences : domaine du geste vocal et le référentiel pour la construction des compétences : six domaines complémentaires sont disponibles en téléchargement.

Conduite perceptive

Lorsqu'un individu écoute une musique qui lui est inconnue, c'est tout d'abord sa sensibilité qui est mobilisée. Elle génère des émotions qui peuvent aussi bien témoigner d'un plaisir que d'un rejet. Et du point de vue de l'éducation musicale, peu importe car le rôle du professeur est justement d'amener l'élève à dépasser progressivement son émotion initiale pour, non pas forcément la contredire – le rejet deviendrait adhésion et *vice versa* – mais pour l'instruire d'un argumentaire portant sur l'objectivité des éléments musicaux constitutifs de la musique entendue. Ainsi est-ce sur le terrain des émotions librement exprimées par les élèves, souvent par des métaphores, des images, voire des petites historiettes métaphoriques, que le professeur va progressivement amener des points de vue techniques sur l'organisation musicale, ses matériaux, son langage et sa syntaxe. Et cette démarche s'appuiera bien entendu sur des écoutes réitérées, brèves souvent, focalisées toujours pour entraîner la perception à discriminer dans un objet sonore complexe.

Si l'expression initiale des émotions mobilise un vocabulaire général susceptible de rendre compte de la perception subjective de la musique écoutée, le développement de points de vue techniques, c'est-à-dire l'analyse objective des faits musicaux induit l'usage d'un vocabulaire spécifique à la musique (cf. les « nuages de mots » des référentiels pour la construction des compétences, « nuages » qui, rappelons-le, ne sont pas exhaustifs).

Ce cheminement permet de construire les compétences visées par le programme du cycle 4 :

Écouter, comparer, construire une culture musicale commune
- Analyser des œuvres musicales en utilisant un vocabulaire précis.
- Situer et comparer des musiques de styles proches ou éloignés dans l'espace et/ou dans le temps pour construire des repères techniques et culturels
- Identifier par comparaison les différences et ressemblances dans l'interprétation d'une œuvre donnée.

Programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Cette schématisation met également en exergue la contribution de l'éducation musicale – et particulièrement ici le travail de la perception –, au développement des « cultures » qui fondent l'enseignement moral et civique, notamment au cycle 4. Le programme de cet enseignement précise en effet que « la culture morale et civique comporte quatre dimensions, liées entre elles : une dimension sensible, une dimension normative, une dimension cognitive et une dimension pratique1 ». Or la sensibilité est bien à la base de la perception de la musique mais ne peut à elle seule nourrir le jugement qui doit reposer sur des connaissances objectives comme tenir compte des avis potentiellement différents exprimés par d'autres auditeurs. Ne pourrions-nous même tenter un parallèle entre la nécessaire compréhension de la formalisation musicale – l'agencement de ses éléments, les techniques utilisées – et l'acquisition du sens de la règle et du droit ? Et il va sans dire que l'écoute est une activité qui, pour être active, suppose un engagement de l'auditeur.

1 Programme d'enseignement moral et civique – École élémentaire et collège, arrêté du 12-6-2015 – J.O. du 21-6-2015.

Conduite productive

Commençons par un quasi truisme : pour produire de la musique, il faut en avoir l'intention ! Distinguons alors une envie d'une intention : la première est indéfinie, relève d'un ressenti, d'une émotion sans assise et sans projet autre que la satisfaction d'un plaisir imaginé. L'intention est plus précise et exigeante : elle poursuit un but qui dessine *a minima* quelques contours spécifiques à l'horizon visé. L'intention, sans renier l'envie, est donc bien plus dynamique et c'est sur elle que repose la production musicale. Deux perspectives sont alors envisageables. La première vise l'interprétation, c'est-à-dire l'appropriation singulière par un musicien ou un groupe de musiciens d'une construction préexistante ; c'est la situation traditionnelle mobilisée par la réalisation d'un projet musical d'interprétation d'une chanson préexistante au travail de la classe. La seconde vise la création qui ne peut se concevoir dans le cadre scolaire qu'en définissant d'emblée le périmètre des matériaux et techniques mobilisables.

Selon la nature du projet mis en œuvre (interprétation ou création), les démarches seront sensiblement différentes. Appropriation et agencement des gestes techniques à la construction d'une ossature pour l'interprétation d'une pièce dans le premier cas, exploration des possibles (matériaux et techniques) pour aboutir à un choix maîtrisé qui dessine parallèlement les colorations artistiques du projet de création envisagé dans le second cas.

Dès lors, les conditions sont réunies pour réaliser le projet musical. L'interprétation à proprement parler vient habiller un agencement de gestes techniques travaillés et associés pour pouvoir porter une visée artistique particulière mise en œuvre par l'interprète (en l'espèce la classe). La création organise progressivement les matériaux choisis et les techniques mobilisées en effectuant sans cesse de nouvelles recherches et expériences musicales visant l'intention préalablement définie.

Ces démarches visant la production de la musique aboutissent dans tous les cas à développer les compétences précisées par le programme du cycle 4 :

Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création
- Définir les caractéristiques musicales d'un projet puis en assurer la mise en œuvre en mobilisant les ressources adaptées.
- Interpréter un projet devant d'autres élèves et présenter les choix artistiques effectués.

Explorer, imaginer, créer et produire
- Réutiliser certaines caractéristiques (style, technique, etc.) d'une œuvre connue pour nourrir son travail.
- Concevoir, réaliser, arranger, pasticher une courte pièce préexistante, notamment à l'aide d'outils numériques.
- Réinvestir ses expériences personnelles de la création musicale pour écouter, comprendre et commenter celles des autres.

Programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Notons également que la quatrième compétence structurant le programme du cycle 4, *Échanger, partager, argumenter et débattre*, trouve dans ces démarches de nombreuses opportunités pour être mobilisée et développée. L'interprétation comme la création supposent des choix d'autant plus délicats à effectuer que, dans le cadre scolaire, ils doivent faire consensus pour garantir l'engagement de chacun dans le projet visé. Comment alors atteindre ce consensus artistique sans, à chaque étape du travail mené, échanger les points de vue, en partager certains, décider collégialement d'en abandonner d'autres au terme d'un débat contradictoire et argumenté ?

Retrouvez Éduscol sur

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

L'enseignement de l'éducation musicale et le parcours d'éducation artistique et culturelle

« L'éducation artistique et culturelle contribue à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Elle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques. ***L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques****. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l'éducation nationale et de la culture. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés. »*

Article L121-6 du code de l'éducation (modifié par l'article 10 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013).

SOMMAIRE

Des principes pour construire des projets et les organiser en parcours 2

- Principes de conception.....3
- Principes de mise en œuvre 3

Articuler des projets au départ de l'enseignement de l'éducation musicale . 4

- Fréquenter 4
- Pratiquer 4
- S'approprier 5

La chorale scolaire et le parcours d'éducation artistique et culturelle..... 7

Pour conclure 7

La loi de refondation de l'École de la République a non seulement posé pour la première fois l'éducation artistique et culturelle (EAC) comme une composante de la formation générale due à tous les élèves mais elle a également tenu à mobiliser explicitement les enseignements artistiques pour garantir la mise en œuvre de cette obligation. Car, l'expérience du développement de l'EAC depuis plus de vingt ans nous l'a appris : les enseignements non seulement structurent les savoirs et compétences progressivement acquis, mais l'EAC garantit aussi qu'aucun élève ne soit laissé au bord du chemin. En matière d'art et de culture, les vecteurs premiers d'un parcours de formation sont, dans le paysage scolaire que nous connaissons, les arts plastiques et l'éducation musicale. Sans leur forte mobilisation, le risque serait grand de cantonner l'EAC à une ambition généreuse diluée dans les arcanes des contenus disciplinaires, atomisée par une hétérogénéité de possibles, reliée avec opportunisme aux besoins des enseignements disciplinaires, et ne concernant in fine qu'un nombre réduit d'élèves.

L'enseignement de l'éducation musicale et les professeurs qui en ont la charge ont donc une éminente responsabilité pour contribuer à ce que l'EAC organisée en parcours tout au long de la scolarité deviennent une réalité pour tous les élèves et enrichissent effectivement la formation générale de chacun.

Des principes pour construire des projets et les organiser en parcours

Les formes prises par les projets EAC sont d'une très grande diversité. Elles peuvent :
- embrasser un ou plusieurs domaines artistiques ;
- s'inscrire dans la durée ou se dérouler ponctuellement ;
- équilibrer différemment les trois volets qui doivent constituer chaque projet (rencontre, pratique, connaissance) ;
- s'ancrer sur une ou plusieurs disciplines enseignées ;
- profiter de partenariats avec des acteurs culturels du territoire ;
- relever de dispositifs institutionnels départementaux, académiques ou nationaux ;
- être élaborées de toute pièce par une équipe pédagogique dans le cadre du projet d'établissement ;
- être initiées et portées par une collectivité territoriale…

Et, non seulement cette liste n'est pas exhaustive mais toutes les combinaisons restent possibles !
Ainsi, si l'on n'y prête pas une rigoureuse attention, le risque est grand de voir se multiplier des actions qui, bien que nombreuses, seront loin de pouvoir garantir les principes qui fondent le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) et qui sont présentés par le *Guide du parcours d'éducation artistique et culturelle* publié à l'automne 2013. Ils sont de deux ordres, les uns relevant de la conception, les autres de la mise en œuvre :

Principes de conception

- **Appui sur les enseignements obligatoires :** *« Les programmes d'enseignement garantissent les fondamentaux d'une progressivité des apprentissages, tant dans les pratiques artistiques et les repères culturels mis en place au fur et à mesure de la scolarité que dans la formation du spectateur pour une rencontre de plus en plus riche et éclairée avec l'art. »*
- **Cohérence :** *« définir et mettre en œuvre des stratégies pédagogiques et éducatives adaptées aux objectifs visés et tenant compte du niveau des élèves ; relier les objectifs et activités découlant de chaque projet aux enseignements obligatoires ou optionnels parallèlement suivis ; veiller à construire des ponts entre les projets successifs, de sorte que l'élève tire parti des expériences passées pour profiter pleinement des suivantes et approfondir les connaissances et compétences acquises. »*
- **Complémentarité :** *« mobiliser des connaissances acquises pour les confronter à la réalité d'une action concrète et investie [comme] aux exigences de la réalisation d'un projet ; [ainsi] prendre la mesure du sens et de la portée des connaissances acquises ; vivre une diversité d'expériences qui reflète la diversité des expressions artistiques. »*
- **Progressivité :** *« les exigences de chaque projet « doivent être précisément adaptées aux possibilités des élèves ; les acquis de chaque projet s'appuient sur ceux des projets précédents et [doivent] être valorisés dans les projets à venir. »*
- **Équilibre :** *« veiller à la diversité des grands domaines artistiques et culturels abordés par les élèves tout au long de leur scolarité ; explorer ces domaines dans leurs manifestations patrimoniales et contemporaines, pour permettre un dialogue fécond entre l'art d'hier et l'art d'aujourd'hui. »*

Principes de mise en œuvre

- **Travailler en équipe… :** *« La construction d'un projet – et a fortiori d'un parcours – peut être l'occasion pour chaque enseignant de s'impliquer dans un travail d'équipe autour d'objectifs communs et portant sur un objet partagé. »*
- **… Pluridisciplinaire :** *« promouvoir de nouvelles démarches pédagogiques associant, selon des géométries diverses, plusieurs disciplines, plusieurs activités, plusieurs démarches, plusieurs sensibilités, donc plusieurs professeurs. »*
- **Associant des partenaires extérieurs :** *« Qu'ils soient artistes, techniciens, médiateurs ou plus largement professionnels des arts et de la culture, les partenaires […] enrichiront la conception et la mise en œuvre des projets d'une expertise, de savoir-faire et de multiples expériences. »*

Articuler des projets au départ de l'enseignement de l'éducation musicale

Les principes du PEAC rappelés ci-dessus le soulignent à plusieurs reprises : chaque projet doit s'articuler aux enseignements obligatoires, notamment artistiques. Chaque projet doit permettre d'approfondir les compétences travaillées, d'enrichir les connaissances qui y sont associées, de renforcer la dimension concrète des apprentissages – appliquée aux réalités de l'environnement comme de la vie artistique et culturelle. Pour aider à cette articulation, le *référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle* présente trois champs d'action indissociables sur lesquels s'appuient, selon des équilibres variables, les projets successifs : *les rencontres, les pratiques et les connaissances*. Ces trois piliers sont ensuite déclinés en verbes d'action : *fréquenter, pratiquer, s'approprier.* Prenons alors chacune de ces compétences pour identifier les façons dont elles peuvent être nourries par le programme pour l'éducation musicale au cycle 4 – valable également pour le cycle 3 – et inversement, comment des projets EAC qui les mobilisent peuvent servir l'enseignement de l'éducation musicale.

Fréquenter

Durant les cours d'éducation musicale, les élèves fréquentent les répertoires qu'ils pratiquent, les œuvres qu'ils écoutent. Ils y confrontent leur sensibilité et font l'expérience d'émotions multiples qu'ils apprennent à interroger pour en déduire des connaissances objectives sur les arts, la musique et ses langages. Lorsqu'ils ont la possibilité d'assister à un spectacle musical ou à un moment de répétition qui y prépare, la logique est la même dès lors que ce moment est préparé bien en amont et que le professeur l'exploite en aval. Elle est cependant augmentée de l'intensité du spectacle vivant et de celle induite par le cadre professionnel qui l'accueille. Dès lors, non seulement l'élève « fréquente » l'œuvre et la musique mais il le fait en fréquentant également l'écrin le mieux à même de lui rendre justice : la salle de concert, le spectacle vivant et les artistes musiciens qui sont à son service.

Pratiquer

L'enseignement de l'éducation musicale ne cesse d'équilibrer et faire dialoguer l'expérience pratique du sonore et de la musique et l'apport de connaissances sur la musique et ses techniques, sur les arts en général et sur les contextes culturels qui peuvent expliquer la création d'une part, la façon dont elle est perçue d'autre part. Ces pratiques musicales menées en classe sont nombreuses, certaines relevant du vaste champ de la *réalisation des projets musicaux d'interprétation ou de création*, d'autres de celui non moins vaste de l'écoute. On peut alors aisément imaginer des projets EAC qui relèvent également de cette typologie, certains visant une pratique musicale plus développée construite en lien avec des musiciens professionnels et pouvant aboutir à une production, d'autres permettant d'approfondir une éducation de l'écoute en assistant – à défaut de participer – à une séance de répétition de musiciens professionnels. Du point de vue de la pratique, les interfaces possibles entre l'enseignement de l'éducation musicale et la réalisation de projets relevant de l'EAC sont nombreuses.

S'approprier

L'enseignement de l'éducation musicale serait vain s'il ne visait pas à ce que chaque élève s'approprie des savoirs et des savoir-faire – des connaissances et des compétences – sur la musique. Par l'expérience et la maîtrise de quelques techniques indispensables, il s'approprie la possibilité de faire de la musique seul ou avec d'autres, certes à un niveau modeste, mais en sachant qu'il a en lui le potentiel pour, s'il le souhaite, aller beaucoup plus loin et poursuivre sur le long cours le développement de ses compétences. Par la succession des écoutes qui lui sont proposées, même s'il n'en assume pas toujours les conséquences, il enrichit sa sensibilité et positionne son goût singulier dans une imbrication de repères, de références issus de l'immense diversité de la création musicale et artistique ; il s'approprie ainsi une réalité qui, sans cela, lui serait restée extérieure. Et cette appropriation progressive ne peut se mesurer sur une hypothétique échelle qui irait du rejet à l'adhésion. Mais davantage par la conscience de plus en plus aiguë que développe l'élève du nombre considérable de barreaux qui lui sont offerts pour alimenter et situer sa propre sensibilité.

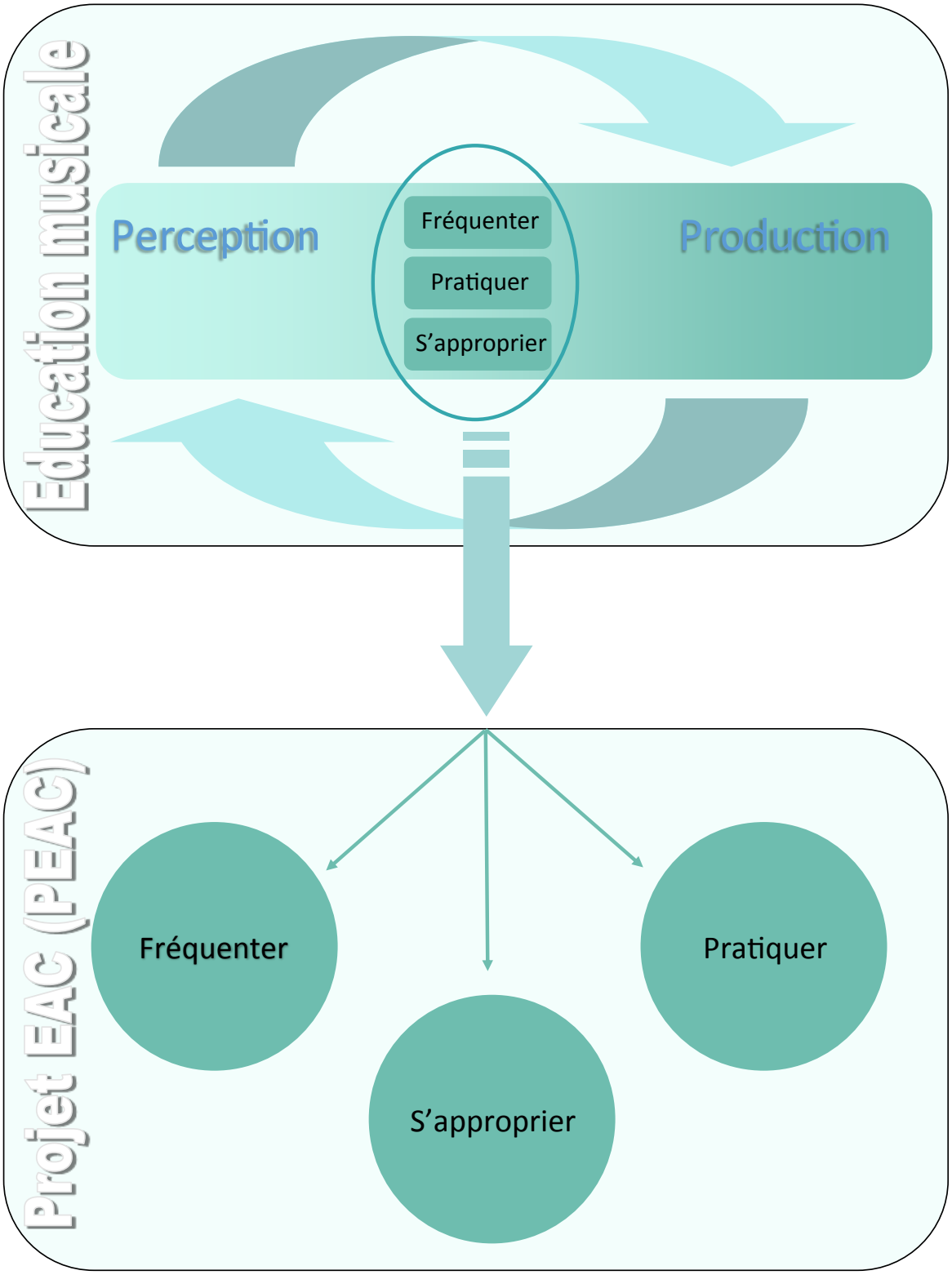
En outre, cette appropriation des savoirs et savoir-faire est aussi largement nourrie par les compétences qui, dépassant la réalisation des projets musicaux, l'écoute et la construction d'une culture musicale et artistique, complètent le programme de l'éducation musicale au cycle 4.

Par l'exploration du sonore et de la musique, par le développement de l'imagination, par la création jusqu'à l'aboutissement d'une production, l'élève est amené à faire siennes des découvertes mais aussi des techniques, des connaissances, voire des références musicales et artistiques qu'il utilise et/ou manipule pour développer et aboutir une démarche donnée.

Par l'échange et le partage entre pairs (porter des avis – voire des jugements – mais aussi collaborer à une production commune), par le débat qui oppose des points de vue et exige de les argumenter pour qu'il ne soit pas stérile, l'élève convoque ses connaissances et sa capacité à les organiser au bénéfice d'un raisonnement éclairant et justifiant son avis. En mettant ses connaissances sur la musique et les arts au service de l'intelligence de sa pensée, il dépasse l'aplat des connaissances pour les mobiliser selon le sens qu'elles portent.

Dans cette acception de l'appropriation, les enseignements artistiques font donc beaucoup. Mais on mesure également combien des projets d'action culturelle complémentaires peuvent venir enrichir cette perspective, que ce soit pour s'approprier avec davantage d'exigence une pratique musicale collective ou bien pour nourrir sa sensibilité d'expériences musicales liées au spectacle vivant.

Cette lecture du triptyque fondateur du PEAC selon le programme de l'éducation musicale pourrait être résumée de la façon suivante :


Education musicale
Perception
Fréquenter
Pratiquer
S'approprier
Production
Projet EAC (PEAC)
Fréquenter
Pratiquer
S'approprier

La chorale scolaire et le parcours d'éducation artistique et culturelle

Enseignement complémentaire[1] de l'éducation musicale, la chorale scolaire est incontestablement à l'interface de l'enseignement pour tous et d'un approfondissement dans les trois directions rappelées ci-dessus et fondatrices du PEAC.

Elle est un approfondissement de l'éducation musicale car, sans le travail régulier mené sur les pratiques vocales des élèves et sans la première expérience de la musique collective que permet la réalisation de projets musicaux, les motivations et les compétences en techniques vocales seraient bien plus fragiles. Il est alors fort probable que les effectifs moyens seraient plus faibles et que le niveau artistique atteint chaque année par de nombreuses chorales scolaires serait bien plus modeste.

Mais elle relève du PEAC, du moins peut largement contribuer à sa structuration, car, outre l'évidence de la pratique artistique qui en reste le moteur, c'est aussi un lieu de rencontre – *fréquenter* – des artistes, des lieux et plus généralement des divers métiers qui animent la vie musicale et culturelle de la société. La chorale reposant sur la motivation des élèves à y participer, engageant une année scolaire d'un travail régulier dont l'aboutissement ne se révèle qu'en fin d'année scolaire, elle suppose, pour ceux qui y participent, une certaine abnégation qui s'appuie toujours sur une adhésion – *s'approprier* – au projet visé – de concert sur un répertoire donné, dans un lieu particulier, devant un public et éventuellement avec des musiciens professionnels.

La chorale scolaire, même suivie durant les quatre années du collège, ne vaut pas pour autant parcours d'éducation artistique et culturelle pour les élèves qui y participent. Mais, lorsque les équipes pédagogiques travaillent à la structuration des parcours collectifs des différentes classes et sur la singularité de celui de chaque élève, elles ne peuvent ignorer ce que la chorale scolaire apporte à ceux qui font le choix d'y participer.

Pour conclure

L'EAC est dorénavant une dimension obligatoire de l'éducation que l'École doit apporter à tous les élèves. Elle doit parvenir à faire *parcours*, c'est-à-dire à s'organiser sur le long cours de la formation dans le respect d'un certain nombre de principes structurants rappelés *supra*. Elle doit finalement apporter à l'élève une dimension artistique et culturelle à sa citoyenneté en développement par la fréquentation des lieux et acteurs de la culture, par l'expérience maîtrisée de l'usage des langages artistiques et enfin par l'appropriation de toutes les découvertes issues de ses expériences successives.

Cette ambition ne peut se construire sans la structuration apportée pour tous les élèves par les enseignements obligatoires, et « principalement[2] » les enseignements artistiques. Il revient aux professeurs d'éducation musicale, aux côtés des professeurs d'arts plastiques, de prendre toute leur place pour contribuer à atteindre cet objectif. Au départ des apprentissages conduits en application des programmes d'enseignement, les perspectives sont nombreuses pour imaginer des projets, saisir des opportunités ou prendre des initiatives avec des partenaires permettant de contribuer à l'atteinte de cet objectif.

1 *« Un enseignement de chant choral est proposé complémentairement dans chaque établissement aux élèves désireux d'approfondir leur engagement vocal et de pratiquer la musique dans un cadre collectif visant un projet de concert ou de spectacle. »* Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

2 Article 10 du la loi du 8 juillet 2013 ; article L121-6 du code de l'éducation

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

ÉVALUATION

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Une séquence en éducation musicale en cycle 4

« La musique peut-elle porter la culture et l'identité d'un pays? »

COMPOSANTE(S) DU SOCLE COMMUN

D1-4 | Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

D2 | Les méthodes et outils pour apprendre
- Organisation du travail personnel

D5 | Les représentations du monde et l'activité humaine
- Organisations et représentations du monde
- Invention, élaboration, production

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS

- Pratiquer des activités artistiques (D1-4).
- Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives (D1-4).
- Organiser son travail personnel (D2).
- Analyser et comprendre les organisations humaines et les représentations du monde (D5).
- Raisonner, imaginer, élaborer, produire (D5).

Retrouvez Éduscol sur

En préambule

Au départ de la musique espagnole – ou de musiques qui, de diverses façons, font référence à l'Espagne, cette séquence engage les élèves à s'interroger sur la capacité qu'a la musique de porter une identité culturelle particulière.

Au cours de la séquence, les élèves sont amenés à écouter différentes œuvres de compositeurs espagnols (Isaac Albéniz, Manuel de Falla) ainsi que de la musique flamenco, ce qui permet d'aborder plusieurs styles, savants et populaires (le flamenco, le *cante jondo*, la musique arabo-andalouse, etc.). Les spécificités instrumentales comme celles de l'expression vocale du flamenco sont particulièrement soulignées, notamment pour ce qui concerne la guitare et la voix.

Le point de départ est *Asturias* (parfois aussi appelé *Leyenda*) d'Isaac Albéniz, cinquième pièce d'une suite pour piano seul, la *Suite espagnole*, op. 47. D'autres œuvres sont plus rapidement entendues : des extraits de *El Amor brujo* (*L'Amour sorcier*) ou des *Sept Chansons populaires espagnoles* de Manuel de Falla, mais aussi un concerto pour castagnettes, *La Boda de Luis Alonso* de Gerónimo Giménez ou encore divers extraits et vidéos de flamenco, notamment ceux de la Compagnie Luisa au festival de flamenco de Gorbio. Au fil de ce parcours d'écoute, l'élève perçoit différentes caractéristiques de la musique espagnole aussi bien instrumentale que vocale, savante ou populaire.

Le projet musical s'articule autour du chant *Hijo de la luna* de Mécano. Si le texte de la chanson raconte une légende de la culture gitane, la musique qui l'accompagne ne porte que de rares caractéristiques de la musique espagnole. Texte français d'une légende gitane : chanson gitane ? L'accompagnement musical permet-il de trancher ? En d'autres termes, il s'agit d'inviter les élèves à mesurer combien la définition d'un style repose sur l'identification de plusieurs figures et caractéristiques stylistiques convergentes. Dans cette perspective sont également évoqués aussi bien *Le Joueur de guitare* d'Édouard Manet (1832–1883) que le poème *La Guitare*, extrait de Poèmes du *Cante Jondo* de Federico García Lorca (1898–1936).

Du socle au programme et inversement : objectifs de formation et repères pour les élèves

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE	L'ÉLÈVE		SOCLE COMMUN
Compétences travaillées **&** **objectifs spécifiques à la séquence**	**Repères possibles pour les élèves**	**Choix opérationnels de repères pour les élèves pour une séquence donnée**	**Domaines de référence** **&** **compétences spécifiquement développées**
Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création • Définir les caractéristiques musicales et expressives d'un projet puis en assurer la mise en œuvre en mobilisant les ressources adaptées. • Mobiliser des techniques vocales et corporelles au service d'un projet d'interprétation ou de création musicale.	• Je connais par cœur les paroles du chant *Hijo de la luna*. • J'entre au bon moment après les 8 mesures d'introduction. • Je compte et intériorise les mesures de silence en écoutant l'accompagnement du piano dans *Hijo de la luna*. • J'interprète correctement les ornements et vocalises. • Je mets en valeur le texte de *Hijo de la luna* par mon interprétation : - en jouant avec le timbre de ma voix ; - en jouant sur son intensité ; - en jouant sur l'accentuation. • Je me situe dans l'œuvre et je sais reprendre à un endroit précis. • Je tiens sans difficulté au moins une des parties instrumentales que nous avons apprises (prélude, interlude, mélodie ou basse).	• Je compte et intériorise les mesures de silence en écoutant l'accompagnement du piano dans *Hijo de la luna*. • Je mets en valeur le texte de *Hijo de la luna* par mon interprétation en jouant sur l'accentuation.	**Domaine 1.4** **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps** • L'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions sonores. • Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. • Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres.

Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique. • Analyser des œuvres en utilisant un vocabulaire précis. • Situer et comparer des musiques de styles proches ou éloignés dans l'espace et/ou dans le temps pour construire des repères techniques et culturels. • Expliquer à l'aide d'un vocabulaire simple l'organisation d'une œuvre musicale. • Contextualiser [...] une œuvre, un artiste, un fait artistique [...] dans le temps et dans une ou plusieurs aires géographiques et culturelles.	• Je chante le thème principal de l'œuvre *Asturias*. • Dans *Asturias*, je perçois et je décris l'évolution progressive de l'intensité, de l'ambitus, du caractère et de l'écriture. • Dans la *Danse rituelle du feu*, je suis le rythme de la basse et je le reproduis. • Je repère les ornements et le caractère orientalisant du thème de la *Danse rituelle du feu*. • J'identifie et nomme des caractéristiques de la musique espagnole dans des musiques que je ne connais pas.	• Dans la *Danse rituelle du feu*, je suis le rythme de la basse et je parviens à le reproduire.	**Domaine 5** **Les représentations du monde et l'activité humaine** • Pour mieux connaître le monde qui l'entoure [...] l'élève pose des questions et cherche des réponses en mobilisant des connaissances sur [...] les expressions artistiques, les œuvres, les sensibilités esthétiques et les pratiques culturelles de différentes sociétés.
Échanger, partager, argumenter, débattre • Problématiser l'écoute d'une ou plusieurs œuvres. • S'enrichir de la diversité des goûts personnels et des esthétiques. • Distinguer la perception subjective de l'analyse objective.	• Je différencie le flamenco d'autres musiques espagnoles. • J'identifie et nomme les différentes composantes d'un spectacle flamenco. • Je repère les changements de tempo et de caractère d'une musique flamenco. • Je caractérise la voix du chanteur et je la compare à d'autres techniques connues. • Je caractérise le style dansé et le compare à d'autres styles connus. • Je caractérise l'accompagnement rythmique et le compare à d'autres rythmiques connues.	• Je caractérise la voix du chanteur de flamenco et je la compare à d'autres techniques connues.	**Domaine 2** **Des outils et méthodes pour apprendre** • L'élève sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs [...]

Outils d'autoévaluation et d'évaluation au départ des repères d'évaluation d'élèves choisis pour la séquence

Outil d'autoévaluation simple

Cet outil peut être utilisé par l'élève à différents moments de son apprentissage. En tant qu'outil pour une évaluation diagnostique en début de séquence par exemple, il sera distribué dès la première séance de la séquence. Il peut aussi être simplement lu et expliqué en début de séquence afin que l'élève prenne conscience des compétences à installer au fil des séances et pourra être rempli à un moment choisi par le professeur. L'élève se situe dans ses apprentissages. Il réalise ce qu'il maîtrise mais cela lui permet aussi de mesurer la marge de progression dont il dispose pour atteindre ses objectifs. Il est alors en mesure d'orienter ses efforts vers les points qui restent à approfondir.

Nom et prénom :	Mon avis sur mon niveau de maîtrise →	Insuffisante	Fragile	Satisfaisante	Très bonne
• Je compte et intériorise les mesures de silence en écoutant l'accompagnement du piano dans *Hijo de la luna*.					
• Je mets en valeur le texte de *Hijo de la luna* par mon interprétation, en jouant sur l'accentuation.					
• Dans la *Danse rituelle du feu*, je suis le rythme de la basse et je parviens à le reproduire.					
• Je caractérise la voix du chanteur de flamenco et je la compare à d'autres techniques connues.					

Outil d'autoévaluation... corrigé

Presque similaire au précédent, cet outil comporte en supplément l'avis du professeur. L'usage de sa partie gauche, c'est-à-dire le positionnement de l'élève et par l'élève à un moment donné, est identique à ce qui est expliqué pour l'outil précédent. L'originalité réside dans la partie de droite. Non seulement cette dernière reflète le regard porté par le professeur sur la progression de l'élève et son degré de maîtrise des compétences ciblées, mais elle permet aussi de confronter l'évaluation de l'élève au regard expert de son professeur. La lecture de ce tableau sera donc l'occasion d'un échange riche d'enseignements pour les deux parties.

Nom et prénom :	Mon avis sur mon niveau de maîtrise				Avis du professeur			
	Ins.	Frag.	Satis.	T. B.	Ins.	Frag.	Satis.	T. B.
• Je compte et intériorise les mesures de silence en écoutant l'accompagnement du piano dans *Hijo de la luna.*								
• Je mets en valeur le texte de *Hijo de la luna* par mon interprétation en jouant sur l'accentuation.								
• Dans la *Danse rituelle du feu*, je suis le rythme de la basse et je parviens à le reproduire.								
• Je caractérise la voix du chanteur de flamenco et je la compare à d'autres techniques connues.								

Outil d'autoévaluation... évolutif

Cette modalité d'autoévaluation permet à l'élève de se positionner sur son niveau de maîtrise des compétences à différents moments de son apprentissage. Son intérêt réside dans le fait qu'il permet à l'élève et à sa famille de mesurer la progression effectuée au cours de la séquence. Il lui permet d'avoir un retour réflexif sur ses pratiques et se familiarise, en se confrontant régulièrement à cet outil, avec cette démarche d'autoévaluation.

Date 1 :				
Nom et prénom :	Mon avis sur mon niveau de maîtrise			
	Ins.	Frag.	Satis.	T. B.
• Je compte et intériorise les mesures de silence en écoutant l'accompagnement du piano dans *Hijo de la luna*.				
• Je mets en valeur le texte de *Hijo de la luna* par mon interprétation en jouant sur l'accentuation.				
• Dans la *Danse rituelle du feu*, je suis le rythme de la basse et je parviens à le reproduire.				
• Je caractérise la voix du chanteur de flamenco et je la compare à d'autres techniques connues.				

Date 2 :				
Nom et prénom :	Mon avis sur mon niveau de maîtrise			
	Ins.	Frag.	Satis.	T. B.
• Je compte et intériorise les mesures de silence en écoutant l'accompagnement du piano dans *Hijo de la luna*.				
• Je mets en valeur le texte de *Hijo de la luna* par mon interprétation en jouant sur l'accentuation.				
• Dans la *Danse rituelle du feu*, je suis le rythme de la basse et je parviens à le reproduire.				
• Je caractérise la voix du chanteur de flamenco et je la compare à d'autres techniques connues.				

Date 3 :				
Nom et prénom :	Mon avis sur mon niveau de maîtrise			
	Ins.	Frag.	Satis.	T. B.
• Je compte et intériorise les mesures de silence en écoutant l'accompagnement du piano dans *Hijo de la luna*.				
• Je mets en valeur le texte de *Hijo de la luna* par mon interprétation en jouant sur l'accentuation.				
• Dans la *Danse rituelle du feu*, je suis le rythme de la basse et je parviens à le reproduire.				
• Je caractérise la voix du chanteur de flamenco et je la compare à d'autres techniques connues.				

Date 4 :				
Nom et prénom :	Mon avis sur mon niveau de maîtrise			
	Ins.	Frag.	Satis.	T. B.
• Je compte et intériorise les mesures de silence en écoutant l'accompagnement du piano dans *Hijo de la luna*.				
• Je mets en valeur le texte de *Hijo de la luna* par mon interprétation en jouant sur l'accentuation.				
• Dans la *Danse rituelle du feu*, je suis le rythme de la basse et je parviens à le reproduire.				
• Je caractérise la voix du chanteur de flamenco et je la compare à d'autres techniques connues.				

En complément

Annexe 1 : document professeur : scénario pédagogique

Présentation d'une progression possible organisant le déroulement de cette séquence sur 5 séances.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

ÉVALUATION

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Une séquence en éducation musicale en cycle 4

« Comment certaines musiques deviennent elles des hymnes »

COMPOSANTE(S) DU SOCLE COMMUN

D1-4 | Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

D2 | Les méthodes et outils pour apprendre
- Coopération et réalisation de projets

D5 | Les représentations du monde et l'activité humaine
- Organisations et représentations du monde
- Invention, élaboration, production

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS

- Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps (D1-4).
- Organisation du travail personnel (D2).
- Organisations et représentations du monde (D5).
- Invention, élaboration, production (D5).

En préambule

À partir de la publicité Samsung créée pour les Jeux olympiques 2016, les élèves sont amenés à s'interroger sur la notion d'hymne. Si La Marseillaise ainsi que l'Ode à la joie sont des repères importants pour cette séquence, d'autres hymnes y sont étudiés, notamment ceux issus des domaines sportifs (hymne de la Ligue des champions inspiré par *Zadok The Priest* de Haendel entre autres).

Hymnen de Karlheinz Stockausen (mais aussi l'*Ouverture 1812* de Tchaïkovsky, *All you need is love* des Beatles ou bien encore la magnifique version « adoucie » de Jacky Terrason pour piano) peut être également l'occasion d'un débat alimentant le parcours citoyen mais aussi permettant d'approfondir le travail sur le « dire et écrire le ressenti d'une œuvre artistique » du domaine 5 du socle commun.

Le projet musical vise à créer puis interpréter l'hymne de la classe au départ d'une musique existante dont les paroles sont changées avant qu'il soit interprété a cappella. Dans un second temps se pose la question d'un accompagnement renforçant l'expression musicale pour souligner la fonction d'hymne. Ce travail est mené en petits groupes.

Du socle au programme et inversement : objectifs de formation et repères pour les élèves

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE C4	L'ÉLÈVE		SOCLE COMMUN
Compétences travaillées & objectifs spécifiques à la séquence	**Repères possibles pour les élèves**	**Choix opérationnel de repères pour les élèves pour une séquence donnée**	**Domaines de référence & compétences spécifiquement développées**
Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création • Définir les caractéristiques musicales d'un projet puis en assurer la mise en œuvre en mobilisant les ressources adaptées. • Réaliser des projets musicaux dans un cadre collectif (classe) en petits groupes ou individuellement. • Interpréter un projet devant d'autres élèves et présenter les choix artistiques effectués.	• Je justifie que notre production est caractéristique d'un hymne du point de vue de la musique que nous avons choisie de reprendre. • Je justifie que la musique que mon groupe a inventée a les caractéristiques d'un hymne. • Je justifie que notre production est caractéristique d'un hymne du point de vue des paroles que mon groupe a créées. • Je tiens compte des contraintes prosodiques pour réaliser un hymne. • Je tiens compte des rimes et suis attentif au rapport texte/musique. • Je présente en quelques phrases le projet de mon groupe devant toute la classe. • J'explique la démarche que j'ai utilisée pour créer mon hymne. • Je chante mon hymne devant toute la classe avec mon groupe. • Je respecte le rythme de l'hymne, sa rythmique et son tempo (sans décalage). • Je module l'intensité de ma voix conformément à notre projet.	• Je tiens compte des rimes et suis attentif au rapport texte/musique. • Je présente en quelques phrases le projet de mon groupe devant toute la classe. • Je chante mon hymne devant toute la classe avec mon groupe.	**Domaine 5** **Les représentations du monde et l'activité humaine** • Justifier ses intentions et ses choix expressifs. • Mobiliser imagination et créativité au service d'un projet collectif. **Domaine 1.4** **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps** • S'exprimer et communiquer en concevant et réalisant des productions.

Explorer, imaginer, créer et produire • Réutiliser certaines caractéristiques (style, technique, etc.) d'une œuvre connue pour nourrir son travail.	• Les paroles et les caractéristiques musicales que je propose sont bien caractéristiques d'un hymne.	• Les paroles et les caractéristiques musicales que je propose sont bien caractéristiques d'un hymne.	**Domaine 1.4** **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps** • Justifier ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyses d'œuvres.
Échanger, partager, argumenter, débattre Contribuer à l'élaboration collective de choix d'interprétation ou de création	• Je fais des propositions originales et pertinentes. • J'écoute avec attention, respecte et tient compte des propositions de mes camarades. • J'échange au sein du groupe pour parvenir à un compromis satisfaisant. • J'argumente mes idées et accepte d'en débattre pour parvenir à un choix collectif au sein du groupe.	• J'argumente mes idées et accepte d'en débattre pour parvenir à un choix collectif au sein du groupe.	**Domaine 2** **Les méthodes et outils pour apprendre** • Gérer un projet collectif.

NB : les situations d'apprentissage mises en œuvre dans cette séquence permettent également de contribuer au développement d'autres compétences relatives au domaine 2 du socle, les méthodes et outils pour apprendre. Parmi celles-ci :

- Organisation du travail personnel / anticiper, gérer, mémoriser, planifier : « Je prends de quoi noter mes idées. »
- Organisation du travail personnel / mettre en œuvre des capacités essentielles : « Je présente le projet que nous avons réalisé. »
- Coopération et réalisation de projets / savoir collaborer, s'entraider : « Je contribue à définir un projet adapté aux possibilités de mon groupe. »

Certaines d'entre-elles, au choix du professeur, peuvent venir enrichir les « repères pour les élèves » du tableau ci-dessus.

Outils d'auto-évaluation et d'évaluation au départ des repères d'évaluation d'élèves choisis pour la séquence

Outil d'aide à l'auto-évaluation

Ce questionnaire a pour but d'aider les élèves à auto-évaluer leur travail. Il leur est donné dès le début de la séquence sur le projet musical pour les guider dans leur autonomie. Le professeur observe, évalue les échanges entre les élèves d'un même groupe, intervient peu et peut être sollicité à la demande.

POUR T'AIDER À AUTO-ÉVALUER TON TRAVAIL	
MUSIQUE : • La musique que j'ai choisie a-t-elle les caractéristiques d'un hymne ? - musique solennelle ; - musique connue de tous ; - refrain simple qui se chante fort ; - autre :.....	**PAROLES :** • Quel est le message que veut faire passer mon hymne ? • Mes paroles riment-elles ? • Est-ce que le nombre de syllabes correspond bien à la musique ?
• **Est-ce que je sais présenter mon hymne ?**	• **Est-ce que je sais chanter l'hymne que j'ai créé ?** - Je suis en rythme. - Nous chantons bien ensemble. - Je chante juste. - Je connais les paroles ou j'ai prévu une feuille.

Outil d'auto-évaluation et d'évaluation en fin de séquence

Celui-ci reprend certains des repères pour les élèves du tableau ci-dessus. À l'issue de la séquence, l'élève s'auto-évalue et se positionne vis-à-vis de chaque compétence. À son tour, le professeur porte son évaluation sur le même outil et la complète de commentaires et de conseils pour progresser. Permettant au départ à l'élève de s'auto-évaluer, il permet ensuite au professeur de disposer d'informations « de première main » pour porter l'évaluation définitive, et engage *in fine* au dialogue entre le regard de l'élève et celui de son professeur.

		Avis élève				Avis professeur			
		Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise
D1.4	*S'exprimer et communiquer en concevant et réalisant des productions.* Je chante mon hymne devant toute la classe avec mon groupe.								
D1.4	*Justifier ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyses d'œuvres.* Les paroles et les caractéristiques musicales que je propose sont bien caractéristiques d'un hymne.								
D2	*Gérer un projet collectif.* J'argumente mes idées et accepte d'en débattre pour parvenir à un choix collectif au sein du groupe.								
D5	*Mobiliser imagination et créativité au service d'un projet collectif.* Je tiens compte des rimes et suis attentif au rapport texte/musique.								
D5	*Justifier ses intentions et ses choix expressifs.* Je présente en quelques phrases le projet de mon groupe devant toute la classe.								
Commentaires et conseils pour progresser (professeur) :									

Outil d'auto-évaluation de positionnement

Il est également possible de proposer aux élèves de se positionner, par groupe, sur une échelle de « niveaux de complexité ». Il s'agit de différencier le type de projet musical en fonction du niveau que les élèves pensent pouvoir atteindre. Cela vise à encourager l'ambition des élèves, notamment ceux qui se pensent les plus faibles, tout en permettant à ceux qui sont à l'aise d'aller plus loin. Dès lors, il est particulièrement opportun de de constituer des groupes hétérogènes permettant aux élèves les plus fragiles d'« accéder » plus sûrement à un niveau plus « complexe »

- **DIFFÉRENCIATION** (entoure le niveau réalisé) :

1. CHANGER LES PAROLES D'UNE MUSIQUE EXISTANTE ET L'INTERPRÉTER A CAPPELLA.

2. CHANGER LES PAROLES D'UNE MUSIQUE EXISTANTE ET L'INTERPRÉTER AVEC UNE BANDE-SON.

3. INVENTER LES PAROLES D'UNE MUSIQUE QUE VOUS AVEZ COMPOSÉE ET L'INTERPRÉTER A CAPPELLA.

4. INVENTER LES PAROLES D'UNE MUSIQUE QUE VOUS AVEZ COMPOSÉE ET L'INTERPRÉTER AVEC UN ACCOMPAGNEMENT MUSICAL QUE VOUS AUREZ CRÉE.

En complément

Annexe 1 : fiche de travail pour les élèves

Elle est donnée au tout début du projet pour que les élèves intègrent précisément la nature de ce qu'il leur est demandé. Elle leur sert tout au long de la progression de leur travail grâce au questionnaire d'auto-évaluation qui leur permet une plus grande autonomie.

Annexe 2 : fiche d'évaluation finale

Elle est distribuée et renseignée à la fin de la séquence et permet de construire un bilan à visée évaluative. De l'auto-évaluation par l'élève au commentaire du professeur.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

ÉVALUATION

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Indicateurs pour l'évaluation des compétences en éducation musicale

Correspondances avec les domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Le programme pour l'enseignement de l'éducation musicale au cycle 4 présente les quatre grands champs de compétence travaillés tout au long du cycle. Il précise le périmètre de chacun d'entre eux en formulant des « compétences associées » qui sont autant d'objectifs structurant chacun les séquences qui organisent la progression tout au long du cycle. En outre, le travail de ces compétences contribue au développement de celles visées par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Les quatre tableaux ci-dessous s'adossent à cette correspondance.

- Colonne de gauche : une des quatre **« compétences travaillées »** du programme éducation musicale cycle 4 est précisée par **les compétences qui y sont « associées »**.
- Quatre colonnes centrales : des **indicateurs de maîtrise** apportent des repères pour apprécier le niveau de maîtrise de chaque « compétence associée ».
- Colonne de droite : elle identifie les **domaines du socle** auxquels contribue le développement de chaque « compétence travaillée » ou « associée » induite par l'enseignement de l'éducation musicale. Cette identification est précisée par la citation des « éléments signifiants » les plus pertinents qui figurent dans le document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture publié par la Direction générale de l'enseignement scolaire.

Cette présentation vise deux objectifs :

- Apporter aux professeurs des **repères permettant d'apprécier les progrès des élèves** dans chacun des domaines de formation définis par le programme d'enseignement de l'éducation musicale.
- Souligner la **contribution de l'éducation musicale au développement des compétences visées par le socle commun** de connaissances, de compétences et de culture.

Compétence travaillée 1 : réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE CYCLE 4	MAÎTRISE INSUFFISANTE	MAÎTRISE FRAGILE	MAÎTRISE SATISFAISANTE	MAÎTRISE DÉPASSÉE	DOMAINES DU SOCLE
Définir les caractéristiques musicales d'un projet puis en assurer la mise en œuvre en mobilisant les ressources adaptées.	Des propositions musicales peu adaptées et non corrélées à des ressources, une réalisation sommaire.	Quelques propositions peu adaptées au contexte artistique ciblé, une réalisation maladroite.	Quelques propositions porteuses et une réalisation partiellement réussie.	Une idée artistique cohérente mise en œuvre avec le savoir-faire approprié.	• D 1.4 - Pratiquer des activités physiques sportives et artistiques. • D 2 - Organiser son travail personnel. - Coopérer et réaliser des projets.
Réaliser des projets musicaux dans un cadre collectif (classe) en petit groupe ou individuellement.	Une réalisation partielle qui ne parvient pas à s'effectuer individuellement ou en petit groupe sans l'aide du professeur.	Une réalisation hachée, parfois interrompue, dont les différentes exigences ne sont pas toujours maîtrisées et qui a besoin d'aide pour aboutir.	Une réalisation aboutie, présentée à la classe et dont les exigences techniques sont maîtrisées.	Une réalisation aboutie et riche, originale et expressive et présentée de façon autonome.	• D 1.4 - Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives. • D 3 - Maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses opinions, respecter celles des autres. - Faire preuve de responsabilité, respecter les règles de la vie collective, s'engager et prendre des initiatives.
Tenir sa partie dans un contexte polyphonique.	Importantes difficultés pour identifier sa partie et s'y tenir.	La partie est tenue en s'appuyant sur les autres interprètes de cette même partie.	La partie est tenue et prend en compte les autres parties vocales ; l'élève est une référence pour les autres interprètes.	La partie polyphonique est tenue avec expression et dans la recherche d'un équilibre avec les autres, même dans un rôle de soliste.	• D 1.4 - Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives.
Interpréter un projet devant d'autres élèves et présenter les choix artistiques effectués.	Une interprétation partielle, peu musicale, des arguments non étayés.	Une interprétation sans expression, des arguments qui ne s'appuient pas sur une dimension artistique.	Une interprétation expressive et quelques arguments fondés.	Une interprétation originale et expressive avec une argumentation riche.	• D 1.1 - S'exprimer à l'oral. • D 5 - Raisonner, imaginer, élaborer, produire.

Compétence travaillée 2 : écouter, comparer, construire une culture musicale commune

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE CYCLE 4	MAÎTRISE INSUFFISANTE	MAÎTRISE FRAGILE	MAÎTRISE SATISFAISANTE	MAÎTRISE DÉPASSÉE	DOMAINES DU SOCLE
Mobiliser sa mémoire sur des objets musicaux longs et complexes.	La récurrence d'éléments simples ou figures particulièrement caractéristiques n'est pas identifiée.	La récurrence d'éléments ou figures caractéristiques est parfois identifiée mais des difficultés à en distinguer les modifications.	La récurrence comme les transformations de certains éléments et figures les plus caractéristiques sont identifiées.	La récurrence et les transformations des éléments et figures les plus caractéristiques sont identifiées même dans des pièces longues complexes et/ou originales par rapport à celles précédemment étudiées.	• D 1.4 - Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives. • D 2 - Organiser son travail personnel.
Analyser des œuvres musicales en utilisant un vocabulaire précis.	L'analyse en reste au commentaire subjectif sans le soutien d'un vocabulaire adapté.	L'écoute analytique est limitée par un vocabulaire spécifique qui n'est pas suffisamment maîtrisé.	Le commentaire analytique objectif et pertinent s'appuie sur un vocabulaire précis.	Un vocabulaire précis enrichit un commentaire analytique objectif et pertinent mis en lien avec la problématique de la séquence.	• D 1.1 - S'exprimer à l'oral. • D 5 - Analyser et comprendre les organisations humaines et les représentations du monde.
Identifier par comparaison les différences et ressemblances dans l'interprétation d'une œuvre donnée.	Grande difficulté à identifier des ressemblances et différences d'interprétation évidentes.	Des différences et ressemblances d'interprétation identifiées lorsqu'elles sont évidentes.	Des différences d'interprétation significatives, générales et particulières, sont identifiées.	Des différences d'interprétation significatives, générales et particulières, sont identifiées et nourrissent un point de vue personnel argumenté.	• D 1.4 - Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives. • D 2 - Organiser son travail personnel.
Situer et comparer des musiques de styles proches ou éloignés dans l'espace et/ou dans le temps pour construire des repères culturels.	Grande difficulté à identifier des ressemblances et différences évidentes entre deux extraits musicaux.	Des différences et ressemblances parfois identifiées et permettant de positionner les musiques écoutées dans une relation spatiale et temporelle (la géographie et l'histoire ; plus ancien/plus récent ; ici/ailleurs).	Des différences et ressemblances globalement identifiées permettant de situer les musiques les unes par rapport aux autres et en références à d'autres œuvres connues.	Des différences et ressemblances même minimes précisément identifiées permettant de situer les musiques les unes par rapport aux autres et en références à de grands courants esthétiques.	• D 1.1 - S'exprimer à l'oral. • D 5 - Situer et se situer dans le temps et l'espace.
Mettre en lien des caractéristiques musicales et des marqueurs esthétiques avec des contextes historiques, sociologiques, techniques et culturels.	Ne parvient pas à mobiliser un élément de contexte pour commenter une œuvre musicale.	Parvient, guidé par le professeur, à mobiliser des éléments simples de contexte pour commenter une œuvre musicale.	Parvient, parfois de sa propre initiative, à mobiliser sa connaissance de contextes pour nourrir son commentaire de l'œuvre étudiée.	Met en lien les principales caractéristiques musicales et marqueurs esthétiques avec leurs contextes nourrissant ainsi un commentaire riche et précis.	• D 1.1 - S'exprimer à l'oral. • D 5 - Analyser et comprendre les organisations humaines et les représentations du monde.
Mobiliser des repères permettant d'identifier les principaux styles musicaux.	Ne parvient pas à mobiliser la connaissance des œuvres étudiées précédemment ou d'autres connaissances pour identifier des styles.	Parvient, guidé par le professeur, à mobiliser la connaissance des œuvres étudiées précédemment pour identifier quelques styles.	Parvient parfois en autonomie à mobiliser la connaissance des œuvres étudiées pour identifier des styles.	Mobilise en autonomie sa connaissance des œuvres pour identifier une diversité de styles.	• D 2 - Organiser son travail personnel. • D 5 - Analyser et comprendre les organisations humaines et les représentations du monde.

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE CYCLE 4	MAÎTRISE INSUFFISANTE	MAÎTRISE FRAGILE	MAÎTRISE SATISFAISANTE	MAÎTRISE DÉPASSÉE	DOMAINES DU SOCLE
Associer des références relevant d'autres domaines artistiques aux œuvres musicales étudiées.	Ne parvient pas à mobiliser et associer d'autres connaissances artistiques parfois précédemment construites en classe à l'œuvre musicale étudiée.	Parvient, guidé par le professeur, à mobiliser et associer d'autres connaissances artistiques construites en classe à l'œuvre musicale étudiée.	Parvient parfois en autonomie à mobiliser et associer d'autres connaissances artistiques construites en classe à l'œuvre musicale étudiée.	Associe volontiers des connaissances artistiques diverses aux œuvres étudiées.	• D 5 - Raisonner, imaginer, élaborer, produire.
Percevoir et décrire les qualités artistiques et techniques d'un enregistrement.	Perçoit les différences de qualité les plus grossières entre deux enregistrements mais ne parvient pas à les qualifier.	Perçoit quelques-unes des différences significatives entre deux enregistrements, les qualifie difficilement sur les plans techniques comme artistiques.	Identifie et qualifie les différences entre deux enregistrements sur les plans techniques et artistiques.	Écoute comparée précise et pertinente de deux enregistrements nourrissant un point de vue personnel et original.	• D 1.4 - Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives. - Prendre du recul sur la pratique artistique individuelle et collective. • D 4 - Mener une démarche scientifique, résoudre un problème.
Manipuler plusieurs formes de représentation graphique de la musique à l'aide d'outils numériques.	Des difficultés à conceptualiser une forme graphique simple d'un déroulé musical.	Parvient à schématiser un discours musical simple mettant en évidence quelques-uns de ses constituants.	Parvient à schématiser différents aspects du discours musical ; parvient à s'appuyer sur une représentation graphique pour développer un discours musical.	Schématise avec un vocabulaire graphique pertinent des organisations musicales diverses ; s'appuie sur divers graphismes pour élaborer une représentation musicale lisible par tous.	• D 1.1 - Lire et comprendre l'écrit. • D 1.3 - Passer d'un langage à un autre.

Compétence travaillée 3 : explorer, imaginer, créer et produire

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE CYCLE 4 PRODUCTION	MAÎTRISE INSUFFISANTE	MAÎTRISE FRAGILE	MAÎTRISE SATISFAISANTE	MAÎTRISE DÉPASSÉE	DOMAINES DU SOCLE
Réutiliser certaines caractéristiques (style, technique, etc.) d'une œuvre connue pour nourrir son travail.	Des caractéristiques fortes sont difficilement identifiées mais ne sont pas exploitées pour nourrir le travail de production.	Des caractéristiques sont identifiées et superficiellement réutilisées dans le travail de production.	Des caractéristiques pertinentes sont identifiées et utilement utilisées pour enrichir la production en cours.	De nombreuses caractéristiques sont identifiées et utilisées avec pertinence pour enrichir une production originale.	• D 1.4 - Pratiquer des activités physiques sportives et artistiques. - Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives. • D 2 - Coopérer et réaliser des projets.
Concevoir, réaliser, arranger, pasticher une courte pièce préexistante, notamment à l'aide d'outils numériques.	Des difficultés à engager un travail de production quelle qu'en soit la nature.	Des éléments épars sont produits mais restent non articulés les uns aux autres.	Des éléments sont produits dans une perspective où ils s'articulent les uns aux autres dans une visée globale.	Des éléments nombreux et divers sont produits au bénéfice d'une production rigoureuse et artistiquement riche.	• D 2 - Organiser son travail personnel. • D 3 - Faire preuve de responsabilité, respecter les règles de la vie collective, s'engager et prendre des initiatives.
Identifier les leviers permettant d'améliorer et/ou modifier le travail de création entrepris.	Des difficultés à prendre du recul par rapport au travail engagé pour identifier ses forces et faiblesses, *a fortiori* les leviers permettant d'y remédier.	Une prise de recul partielle qui identifie certains aspects marginaux du travail en cours tout en mobilisant les leviers adaptés pour l'améliorer/le modifier.	Une prise de recul portant sur la globalité du travail entrepris et permettant d'identifier les leviers pertinents pour l'améliorer/ le modifier.	Une prise de recul portant sur la globalité du travail entrepris tout en appréciant ses détails ; des leviers nombreux et efficaces identifiés et mobilisés.	• D 1.4 - Prendre du recul sur la pratique artistique individuelle et collective. • D 2 - Coopérer et réaliser des projets.
Mobiliser à bon escient un système de codage pour organiser une création.	Des difficultés à mobiliser la représentation graphique pour organiser un projet musical et/ou le développer.	Une utilisation des représentations graphiques qui reste sommaire et ne parvient pas à organiser ou rendre compte des détails d'un projet musical.	Une utilisation des représentations graphiques adaptée aux besoins du projet musical en cours d'élaboration, qui sait préciser les points complexes et/ ou exigeant pour la production et l'interprétation.	Une capacité à concevoir un système de codage graphique original, adapté au projet musical et enrichi autant que nécessaire pour les besoins de la production en cours.	• D 1.4 - Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives. • D 2 - Organiser son travail personnel.
S'autoévaluer à chaque étape du travail.	Difficulté à interroger son travail de production selon un axe d'autoévaluation précédemment défini par le professeur.	L'autoévaluation se détourne volontiers de l'axe posé par le professeur et peine à être objective.	L'autoévaluation est intégrée à la démarche de production et permet de remédier à des difficultés rencontrées comme d'améliorer le travail entrepris.	L'autoévaluation porte aussi bien sur les axes définis par le professeur que sur des aspects autres pertinents au regard de la production en cours ; elle permet des améliorations nombreuses et significatives.	• D 2 - Organiser son travail personnel.

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE CYCLE 4	MAÎTRISE INSUFFISANTE	MAÎTRISE FRAGILE	MAÎTRISE SATISFAISANTE	MAÎTRISE DÉPASSÉE	DOMAINES DU SOCLE
PERCEPTION					
Identifier, rechercher et mobiliser à bon escient les ressources documentaires (écrites, enregistrées notamment) nécessaires à la réalisation d'un projet.	Des difficultés à mobiliser les ressources mises à disposition par le professeur pour mener à bien le travail de perception demandée ; des difficultés à rechercher des documents (audios, vidéos, écrits) en ligne pour nourrir le travail demandé.	Une utilisation pertinente des ressources mises à disposition par le professeur mais des difficultés à en rechercher d'autres de sa propre initiative.	Une utilisation pertinente des ressources mises à disposition par le professeur et des initiatives opportunes pour en trouver d'autres, notamment sur les réseaux.	Les ressources mises à disposition sont volontiers enrichies de recherches diverses permettant de répondre avec pertinence aux questions posées.	• D 2 - Rechercher et traiter l'information et s'initier aux langages des médias.
Réinvestir ses expériences personnelles de la création musicale pour écouter, comprendre et commenter celles des autres.	Les travaux de création antérieurement menés ne sont pas mobilisés pour nourrir l'écoute, la compréhension et le commentaire de ceux actuellement menés.	Le regard porté reste circonscrit à des aspects partiels et parfois anecdotiques et ne s'appuie que rarement sur les travaux antérieurement menés.	Les caractéristiques principales des créations antérieures sont aisément réinvesties pour nourrir l'écoute, la compréhension et le commentaire pertinent de ceux des autres.	L'écoute, la compréhension et le commentaire exploitent volontiers et font opportunément référence aux créations antérieures, voire à d'autres expériences de la création musicale (œuvres écoutées, travaux personnels, etc.).	• D 1.1 - S'exprimer à l'oral. • D 2 - Organiser son travail personnel. • D 5 - Raisonner, imaginer, élaborer, produire.
Concevoir une succession (« playlist ») d'œuvres musicales répondant à des objectifs artistiques.	Des difficultés à s'approprier des contraintes artistiques pour effectuer un choix cohérent d'œuvres musicales.	Des contraintes artistiques globalement comprises mais des choix qui s'en écartent trop fréquemment.	Des contraintes artistiques précisément assimilées et des choix d'œuvres pertinents qui y correspondent.	Des contraintes artistiques précisément assimilées, des choix d'œuvres pertinents qui y correspondent en incluant des propositions originales témoignant d'une recherche approfondie.	• D 5 - Raisonner, imaginer, élaborer, produire.
S'autoévaluer à chaque étape du travail.	Difficulté à interroger son travail de perception selon un axe d'autoévaluation précédemment défini par le professeur.	L'autoévaluation se détourne volontiers de l'axe posé par le professeur et peine à être objective.	L'autoévaluation est intégrée à la démarche de perception et permet de remédier à des difficultés rencontrées comme d'améliorer le travail entrepris.	L'autoévaluation porte aussi bien sur les axes définis par le professeur que sur des aspects autres, pertinents au regard du travail de perception en cours ; elle permet d'améliorer la qualité d'écoute.	• D 2 - Organiser son travail personnel.

Compétence travaillée 4 : échanger, partager, argumenter et débattre

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE CYCLE 4 PRODUCTION	MAÎTRISE INSUFFISANTE	MAÎTRISE FRAGILE	MAÎTRISE SATISFAISANTE	MAÎTRISE DÉPASSÉE	DOMAINES DU SOCLE
Développer une critique constructive sur une production collective.	Un avis rarement exprimé et qui reste dans tous les cas inopérant pour améliorer le travail en cours.	Des avis parfois exprimés, certains pouvant être utiles à l'amélioration du travail en cours.	Des avis exprimés qui identifient la plupart du temps les leviers susceptibles de permettre l'amélioration du travail en cours.	Un discours critique argumenté qui parallèlement identifie avec précisions les aspects à améliorer comme les moyens d'y parvenir.	• D 2 - Coopérer et réaliser des projets. • D 3 - Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement.
Porter un regard critique sur sa production individuelle.	Aucune posture critique permettant d'améliorer le travail en cours.	Une posture parfois critique mais qui peine à nourrir le travail engagé.	Une posture volontiers critique permettant de nourrir la progression maîtrisée du travail mené.	Un regard critique parfaitement intégré au travail mené qui conduit naturellement la progression du travail en cours et contribue à sa qualité.	• D 1.1 - S'exprimer à l'oral. • D 2 - Coopérer et réaliser des projets. • D 3 - Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement.
Contribuer à l'élaboration collective de choix d'interprétation ou de création.	Subit les choix d'interprétation et de création décidés collégialement par la classe ou le groupe sans jamais prendre part aux débats qui en décident.	Participe de façon aléatoire aux débats présidant aux choix d'interprétation et de création mais peine à argumenter comme à accepter un compromis entre divers avis.	Participe naturellement aux débats présidant aux choix d'interprétation et de création et contribue aux décisions impliquant toute la classe ou le groupe.	Adopte une posture d'intervenant responsable et bienveillant pour aider les autres élèves à exprimer leurs avis et leurs idées.	• D 1.4 - Pratiquer des activités physiques sportives et artistiques. • D 2 - Coopérer et réaliser des projets. • D 3 - Faire preuve de responsabilité, respecter les règles de la vie collective, s'engager et prendre des initiatives.
Transférer sur un projet musical en cours ou à venir les conclusions d'un débat antérieur sur une œuvre ou une esthétique.	Des difficultés à mobiliser les conclusions d'un débat antérieur pour améliorer son geste musical, sa démarche d'interprète ou de création.	Se remémore parfois, avec l'aide du professeur, les conclusions de débats antérieurs pour améliorer son geste musical, sa démarche d'interprète ou de création.	Mobilise opportunément les conclusions des débats antérieurs pour améliorer parfois de sa propre initiative son geste musical, sa démarche d'interprète ou de création.	Progresse et fait progresser les autres par le transfert naturel de débats antérieurs concernant des œuvres ou des esthétiques sur un projet musical en cours.	• D 1.4 - Pratiquer des activités physiques sportives et artistiques. - Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives. • D 5 - Raisonner, imaginer, élaborer, produire.

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE CYCLE 4	MAÎTRISE INSUFFISANTE	MAÎTRISE FRAGILE	MAÎTRISE SATISFAISANTE	MAÎTRISE DÉPASSÉE	DOMAINES DU SOCLE
PERCEPTION					
Problématiser l'écoute d'une ou plusieurs œuvres.	Grande difficulté à interroger les œuvres étudiées selon une problématique proposée par le professeur.	Parvient, guidé par le professeur, à interroger une œuvre selon la problématique définie pour la séquence.	Développe naturellement une réflexion personnelle adossée aux œuvres étudiées et aboutissant à la formulation d'une problématique pertinente.	Problématise de façon pertinente à partir d'une réflexion personnelle l'écoute d'une ou plusieurs œuvres tout en faisant appel à d'autres connaissances.	• D 1.4 - Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives. • D 5 - Raisonner, imaginer, élaborer, produire.
Distinguer appréciation subjective et description objective.	Reste prisonnier de l'expression d'une sensibilité ou d'un goût personnel passant par la mobilisation de métaphores de diverses natures.	Parvient, guidé par le professeur, à interroger sa sensibilité pour identifier les caractéristiques musicales susceptibles d'expliquer un avis initial subjectif.	Dépasse volontiers l'expression de sa sensibilité pour identifier les caractéristiques objectives qui spécifient la musique écoutée.	Associe aisément et en connaissance de cause, au sein d'un commentaire, les appréciations subjectives et objectives pour développer un commentaire pertinent, personnel et vivant.	• D 3 - Maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses opinions, respecter celle des autres. • D 5 - Raisonner, imaginer, élaborer, produire.
Argumenter une critique adossée à une analyse objective.	L'avis exprimé reste prisonnier d'une sensibilité personnelle incapable de se référer à des éléments objectifs.	L'avis exprimé parvient, avec l'aide du professeur, à dépasser parfois l'appréciation subjective en évoquant certains éléments objectifs qui caractérisent la musique sur laquelle il porte.	La critique exprimée fait naturellement appel à des éléments objectifs perçus, nommés et analysés dans la musique écoutée.	La critique exprimée fait naturellement appel à des éléments objectifs perçus, nommés et analysés dans la musique écoutée tout en mobilisant des références issues d'autres œuvres connues.	• D 1.1 - S'exprimer à l'oral. • D 2 - Coopérer et réaliser des projets. • D 3 - Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement.
Distinguer les postures de créateur, d'interprète et d'auditeur.	Des difficultés à distinguer, dans le cadre du travail en classe, les exigences différentes de chacune de ces postures.	Parvient à différencier, avec l'aide du professeur et dans le cadre de la classe, chacune de ces postures et à en tirer parti pour mener le travail demandé.	Parvient naturellement à adopter la posture *ad hoc* en fonction de la situation de travail conduite en classe.	Parvient naturellement à adopter la posture *ad hoc* en fonction de la situation de travail conduite en classe mais en aussi en dehors pour y apporter une plus-value personnelle.	• D 1.4 - Pratiquer des activités physiques sportives et artistiques. • D 5 - Analyser et comprendre les organisations humaines et les représentations du monde.
Respecter les sources et les droits d'auteur et l'utilisation de sons libres de droit.	Une connaissance très partielle et confuse des questions de droit relatives à la musique et au son.	Une connaissance des grandes lignes du droit relatives à la musique et au son mais des difficultés à en mesurer la portée par rapport à ses propres activités musicales.	Une connaissance des grandes lignes du droit relatives à la musique et au son et qui sont prises en compte dans son rapport personnel à la musique et au son.	Une connaissance assez précise du droit relatif à la musique et au son et qui sont prises en compte dans son rapport personnel à la musique et au son. Les enjeux divers de ces règles sont connus et peuvent être explicités.	• D 3 - Connaître et comprendre la règle et le droit. - Faire preuve de responsabilité, respecter les règles de la vie collective, s'engager et prendre des initiatives.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

ÉVALUATION

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Une séquence en éducation musicale en cycle 4

« Doit-on vraiment voir l'horreur pour la comprendre ? »

COMPOSANTE(S) DU SOCLE COMMUN

D1-4 | Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

D2 | Les méthodes et outils pour apprendre
- Coopération et réalisation de projets

D5 | Les représentations du monde et l'activité humaine
- Organisations et représentations du monde
- Invention, élaboration, production

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS

- Pratiquer des activités artistiques (D1-4).
- Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives (D1-4).
- Coopérer et réaliser des projets (D2).
- Analyser et comprendre les organisations humaines et les représentations du monde (D5).
- Raisonner, imaginer, élaborer, produire (D5).

Retrouvez Éduscol sur

En préambule

Cette séquence s'appuie sur une problématique générale interrogeant les *stratégies* d'écriture utilisées par les compositeurs du XX^e^ et XXI^e^ siècle pour illustrer les événements sanglants du siècle dernier. Elle s'appuie en priorité sur l'œuvre de Krzysztof Penderecki, *Thrène à la mémoire des victimes d'Hiroshima*. À travers un travail de création vocale et numérique, elle permet de manipuler des éléments du langage musical utilisés par des compositeurs du XX^e^ siècle faisant ressortir chez l'auditeur des sentiments propres à la violence, la dureté, la douleur, la guerre… Dans cette perspective, d'autres œuvres sont également écoutées, notamment les *Poèmes contre l'oubli* de Thierry Machuel, *Different Trains - During the war* de Steve Reich, la scène d'introduction de *Fahrenheit 9/11* de Michael Moore, mais aussi la *Lettre oubliée* de Juliette.

S'agissant du projet musical, les élèves répartis par petits groupes de trois ou de quatre créent une pièce vocale en s'aidant d'outils numériques. Le point de départ en est l'imagination d'un court extrait de film (deux minutes environ) dont l'image aurait disparu. Le sujet donné aux élèves est le suivant : « Dans un film, imaginons un jeune soldat dans les tranchées qui lit une lettre d'amour à sa bien-aimée avant l'assaut final ». Ce travail de recherche et de création est précédé d'une exploration vocale et graphique reprenant les éléments du langage repérés dans l'œuvre de référence (*Thrène*). Cette première partie est indispensable pour que les élèves s'emparent totalement des outils numériques mis au service de leur création. Celle-ci peut être réalisée sur des supports mobiles (tablettes) ou sur ordinateurs avec des outils à chaque fois spécifiques. Les étapes de la création sont les suivantes :

- Identification des plans sonores (musique d'accompagnement, bruitages et lecture de lettre).
- Choix des musiques parmi celles mises à leur disposition (qui peuvent être enrichies par des apports personnels et justifiés).
- Repérage et utilisation d'éléments caractéristiques dans ces musiques pour enrichir le projet musical.
- Exploration de bruitages possibles, et choix de certains d'entre eux.
- Montage des éléments sélectionnés.

Durant tout ce travail, les élèves explorent également les différents modes de jeu auxquels engage la partition de *Thrène*. À la fin de la séquence, ils présentent leur création au reste de la classe en justifiant les choix effectués.

Du socle au programme et inversement : objectifs de formation et repères pour les élèves

<table>
<tr><th>PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE C4</th><th colspan="2">L'ÉLÈVE</th><th>SOCLE COMMUN</th></tr>
<tr><td>Compétences travaillées
&
objectifs spécifiques à la séquence</td><td>Repères possibles pour les élèves</td><td>Choix opérationnel de repères pour les élèves pour une séquence donnée</td><td>Domaines de référence
&
compétences spécifiquement développées</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création
• Définir les caractéristiques musicales et expressives d'un projet puis en assurer la mise en œuvre en mobilisant les ressources adaptées.
• Réaliser des projets musicaux en petits groupes.</td><td colspan="2">Travail préparatoire de perception et de production pour la création (tirée de l'œuvre de référence).</td><td rowspan="2">Domaine 1.4
Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps
• Connaître et comprendre les particularités des différents langages artistiques employés.</td></tr>
<tr><td>• Sur la représentation graphique (partition), je suis le déroulement de l'œuvre étudiée.
• J'identifie et je nomme les caractéristiques les plus expressives de Thrène (dissonances, unisson, glissandi).
• J'identifie et je nomme différents modes de jeu utilisés par les instruments à cordes dans Thrène.
• Je construis ma propre partition graphique qui utilise les caractéristiques expressives repérées dans Thrène.</td><td>• J'identifie et je nomme les caractéristiques les plus expressives de Thrène (dissonances, unisson, glissandi).
• Je construis ma propre partition graphique qui utilise les caractéristiques expressives repérées dans Thrène.</td></tr>
</table>

Explorer, imaginer, créer et produire • Réutiliser certaines caractéristiques d'une œuvre connue pour nourrir son travail. • Réutiliser ses expériences personnelles de la création musicale pour écouter, comprendre et commenter celles des autres. • Concevoir, réaliser, arranger, pasticher une courte pièce préexistante, notamment à l'aide d'outils numériques.	Création vocale et numérique (tirée de l'œuvre de référence). • Je reproduis avec ma voix certaines figures musicales identifiées dans l'œuvre travaillée. • Je respecte les contraintes posées pour réaliser ma création vocale et numérique. • J'insère certaines figures musicales identifiées et travaillées dans ma création vocale et numérique. • J'enregistre mes propositions et celles de mes camarades afin de les écouter et les améliorer. • J'utilise un outil numérique pour enregistrer les différents éléments de la création. • J'écoute les productions de mes camarades et donne mon avis pour les améliorer. • Je trouve des idées dans les œuvres mises à ma disposition par le professeur. • J'interprète devant la classe notre création vocale.	• Je reproduis avec ma voix certaines figures musicales identifiées dans l'œuvre travaillée. • J'insère certaines figures musicales identifiées et travaillées dans ma création vocale et numérique. • Je respecte les contraintes posées pour réaliser ma création vocale et numérique. • J'interprète devant la classe notre création vocale.	**Domaine 1.4** **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps** • Connaître et comprendre les particularités des différents langages artistiques employés. **Domaine 5** **Les représentations du monde et l'activité humaine** • Imaginer, concevoir et réaliser des productions de natures diverses, y compris littéraires et artistiques. • Mobiliser son imagination, sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif.
Échanger, partager, argumenter, débattre • Contribuer à l'élaboration collective de choix d'interprétation ou de création. • Distinguer les postures de créateur, d'interprète et d'auditeur.	• Je participe de façon constructive à la création collective. • J'ai des idées et je fais des propositions au groupe ; je les expose, les défend et les justifie. • Je sais écouter et tirer parti des idées de mes camarades. • Je prends des notes sur l'avancée de mon projet que j'utilise lors de la présentation à la classe.	• Je participe de façon constructive à la création collective. • J'ai des idées et je fais des propositions au groupe ; je les expose, les défends et les justifie.	**Domaine 2** **Les méthodes et outils pour apprendre** • Coopérer et réaliser des projets.
Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique • Situer et comparer des musiques de styles proches ou éloignés dans l'espace et/ou dans le temps.	• Je sais expliquer les liens qu'entretient *Thrène* avec la Seconde Guerre mondiale. • Je peux identifier, nommer et décrire une caractéristique musicale pour chaque extrait de *Thrène* afin de les différencier. • Je sais utiliser l'internet ou les espaces numériques de travail pour trouver, écouter puis présenter à la classe une œuvre en lien avec les guerres du XX^{e} siècle.	• Je sais expliquer les liens qu'entretient *Thrène* avec la Seconde Guerre mondiale.	**Domaine 5** **Les représentations du monde et l'activité humaine** • S'approprier des œuvres littéraires et artistiques.

Outils d'autoévaluation et d'évaluation au départ des repères d'évaluation d'élèves choisis pour la séquence

Outil d'autoévaluation progressif

Cet outil permet à l'élève de prendre conscience de sa progression tout au long de la séquence. Il identifie ainsi les leviers à saisir pour aboutir sa création ultérieure.

D1.4 Connaître et comprendre les particularités des différents langages artistiques employés	Je m'évalue		Évaluation finale du professeur	
	Séance			
	1	2		
J'identifie et je nomme les caractéristiques les plus expressives de *Thrène*.			Degré de maîtrise	
• Je n'y arrive pas (je demande de l'aide).				Maîtrise insuffisante
• Je les repère et les identifie difficilement.				Maîtrise fragile
• Je les repère, les identifie et les interprète.				Maîtrise satisfaisante
• Je les repère, les nomme, les interprète et les utilise dans une création.				Très bonne maîtrise
Je construis ma propre partition graphique qui utilise les caractéristiques expressives repérées dans *Thrène*.			Degré de maîtrise	
• Je n'y arrive pas.				Maîtrise insuffisante
• Je crée une partition simple avec peu de caractéristiques.				Maîtrise fragile
• Je crée une partition plus aboutie avec beaucoup de caractéristiques.				Maîtrise satisfaisante
• Je construis ma propre partition graphique qui utilise les caractéristiques expressives repérées dans *Thrène*.				Très bonne maîtrise

J'interprète devant la classe notre création vocale			Degré de maîtrise	
• Je n'y arrive pas.				Maîtrise insuffisante
• L'interprétation ne respecte pas les contraintes.				Maîtrise fragile
• L'interprétation est fidèle à la création.				Maîtrise satisfaisante
• L'interprétation est fidèle, exploite de nombreuses caractéristiques et est vivante.				Très bonne maîtrise

Proposition de tableau pour une autoévaluation et une évaluation des différents membres du groupe ayant participé à la création collective

Chaque élève dispose de ce même tableau. Il s'autoévalue dans la colonne « MOI ». Dans les trois autres colonnes, il propose une évaluation des autres élèves du groupe en respectant les critères listés dans la colonne de gauche et en coloriant les camemberts. Rempli à la fin de la séquence, ce tableau permet à l'enseignant d'affiner son évaluation de la répartition des tâches dans le groupe. Il lui donne également, en croisant les évaluations de chaque membre, des informations pour l'évaluation du projet et permet, avec l'élève, de mettre l'accent sur les difficultés ou les fragilités repérées. Cet outil permet aussi d'engager les élèves à une évaluation entre pairs, une coévaluation d'un travail effectué.

	MOI	Élève 2	Élève 3	Élève 4
Investissement **A fait sa part dans le projet, s'est mis au travail rapidement.**				
Écoute **A respecté les décisions prises, écouté les autres.**				
Proposition **A proposé des pistes de travail et de création.**				
Production **A enregistré des éléments vocaux ou instrumentaux.**				

En complément

Annexe 1 : fiche élève autoévaluation et évaluation du groupe par les pairs

Distribuée à chaque élève et reprenant le tableau ci-dessus, elle permet de mesurer le rôle de chacun dans la création collective. Elle permet également à chacun d'indiquer ses réussites à chaque séance.

Annexe 2 : fiche élève autoévaluation de sa création

Elle vise à clarifier les objectifs et contraintes qui président au projet de création. Sur cette base, deux outils d'autoévaluation sont proposés aux élèves.

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

Éducation musicale - cycles 3 & 4

Situations d'apprentissage faisant usage du numérique

Interlocuteurs académiques au numérique – éducation musicale
(octobre 2017)

Perception

Retrouver ce document sur le portail national Éduscol Éducation musicale
(http://eduscol.education.fr/musique/)

Table des matières

Un travail d'écoute individualisé 1
Écoute comparée autonome 3
Écoutes autonomes en classe et hors classe 5
Développer la finesse de l'écoute par la manipulation de représentations graphiques 7
Repérer et visualiser les entrées d'une œuvre contrapuntique 9
Découvrir une œuvre musical en travaillant en îlots 11
Puzzle musical 13
Développer l'autonomie de l'écoute en classe 15
Jouer sur l'espace stéréophonique 17
Partager des ressources en classe sans accès internet avec des outils mobiles 19
Isoler et manipuler les harmoniques du son 21
Réaliser et reconnaître différents types de montages audio 23

Un travail d'écoute individualisé

Auteur : Caroline Pras Pesce
Contact : caroline.pras@ac-versailles.fr

Lieu	En classe et hors la classe
Acteur(s)	Élèves en autonomie
Effectif en action	Élèves individuellement
Modalités de travail de la situation d'apprentissage	– Il s'agit d'avoir accès à des exercices via le site Learning Apps qui permettent de travailler les différentes compétences liées aux paramètres du son (timbre, hauteur, nuances…). – Mise en œuvre par îlots de compétences modulables (en coopération ou par niveau).
Socle commun Domaine, sous-domaine, formulation opérationnelle et citation exacte de la compétence liée du socle commun	**Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre** – Organisation du travail personnel. – Se projeter dans le temps, anticiper, planifier ses tâches. – L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être. **Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre** – Coopération et réalisation de projets. – Gérer un projet et s'autoévaluer. – Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs.
Education musicale Compétence(s) travaillées	**Cycle 3, Écouter, comparer et commenter** – Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents. – Identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.
Outil(s) du professeur	Ordinateur connecté à internet
Outil(s) des élèves	14 tablettes connectées à internet, doubleurs de casques, écouteurs, lecteur de QR code.
Outils privés de l'élève	Ordinateur (lien ENT), tablette ou smartphone avec une application pour lire les QR code.
Plus-value pédagogique	– Cette activité permet de mettre en place une pratique différenciée en fonction du rythme de chaque élève, elle permet aussi aux élèves de réécouter à volonté les œuvres étudiées en classe. L'usage du numérique permet une écoute attentive et répétée des paramètres sonores mis en évidence par le professeur. – Mise en œuvre de la classe inversée et de la différenciation des écoutes en fonction des difficultés des élèves.
Mots-clés	Autonomie, différenciation, classe inversée, learning apps, QR code, tablettes, paramètres du son, Cycle 3

Pour l'autoévaluation des élèves

Programme éducation musicale	Repères pour l'auto-évaluation des élèves	Socle commun
– Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents – Identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.	• **Je m'exerce sans difficulté et autant que de besoin sur les exercices proposés en utilisant les QR Codes de ma fiche.** • **Je choisis les exercices en fonction de mes difficultés et de mes besoins.** • **Je sais être autonome dans mon travail dirigé en classe mais aussi à la maison.** • **Je mets mes compétences au service des autres lorsque j'ai terminé mes exercices ou lorsque je dois travailler en collaboration.**	– Se projeter dans le temps, anticiper, planifier ses tâches. – Gérer un projet et s'autoévaluer

Ressources complémentaires pour approfondir la situation d'apprentissage

- Site général de l'outil Learning Apps

- Ressources pédagogiques autour des paramètres du son :
  - la hauteur
  - des exercices autour du vocabulaire de référence
  - la nuance
  - le tempo

Écoute comparée autonome

Auteur : Vincent Louette
Contact : Vincent.louette@ac-amiens.fr

Lieu	En classe et sur l'ENT
Acteur(s)	Élèves en autonomie
Effectif en action	Groupes d'élèves
Modalités de travail de la situation d'apprentissage	Les élèves accèdent à un espace de dépôt de ressources en ligne de type « Padlet » dont le lien est disponible sur l'ENT. Sur cet espace est proposée la version originale d'une chanson étudiée en classe et 6 reprises dans des styles différents ; à chaque élève est attribuée une reprise de la version originale, pour laquelle il devra appliquer un exercice de comparaison en considérant les éléments relevés sur la version originale. Un modèle est à disposition avec les consignes. Le résultat est envoyé par mail (via la messagerie de l'ENT).
Précisions	Dans des conditions optimales, mise en application du travail d'écoute mené en classe, sur un objet musical inconnu. Les élèves sont invités à se positionner personnellement. Ils peuvent revenir a posteriori sur le rendu (un délai suffisant est octroyé).
Socle commun Domaine, sous-domaine, formulation opérationnelle et citation exacte de la compétence liée du socle commun	**Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre** – Organisation du travail personnel. – Être attentif, mémoriser, mobiliser des ressources, se concentrer, échanger, questionner, respecter des consignes. – [L'élève] met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort.
Education musicale Compétence(s) travaillées	**Cycle 4, Écouter, comparer, construire une culture musicale commune** – Identifier par comparaison les différences et ressemblances dans l'interprétation d'une œuvre donnée. **Cycle 4, Échanger, partager, argumenter et débattre** – Perception : s'enrichir de la diversité des goûts personnels et des esthétiques.
Outil(s) du professeur	
Outil(s) des élèves	Tablette ou ordinateur
Outils privés de l'élève	
Plus-value pédagogique	Développement de l'autonomie, lancement de l'activité en classe avec possibilité de revenir ultérieurement sur le travail (un délai suffisant est octroyé), respect du rythme d'écoute de chacun ; un extrait est désigné mais quasiment tous sont écoutés volontairement et des échanges hors « contexte cours » ont lieu entre élèves sur les extraits (l'activité en est le prétexte).
Mots-clés	Écoute, Comparer, Autonomie, Padlet, Messagerie, Échange, Personnalisé, Organiser, Avis

Pour l'autoévaluation des élèves

Programme éducation musicale	Repères pour l'auto-évaluation des élèves	Socle commun
– Identifier par comparaison les différences et ressemblances dans l'interprétation d'une œuvre donnée. – Perception : S'enrichir de la diversité des gouts personnels et des esthétiques.	• **J'écoute l'extrait intégralement.** • **Dans la version écoutée, je repère et décris les points suivants : la formation, la voix, le tempo, l'organisation.** • **Je repère les points communs et les différences par rapport avec la version originale.** • **J'émets un avis personnel argumenté.**	– Être attentif, mémoriser, mobiliser des ressources, se concentrer, échanger, questionner, respecter des consignes.

Ressources complémentaires pour approfondir la situation d'apprentissage

- La page support de l'activité

Écoutes autonomes en classe et hors classe

Auteur : Virginie Soulier
Contact : virginie.soulier@ac-creteil.fr

Lieu	En classe et hors la classe
Acteur(s)	Professeur avec ses élèves
Effectif en action	Groupes d'élèves
Modalités de travail de la situation d'apprentissage	Le professeur crée une playlist sur Youtube regroupant les ressources multimédia du cours (écoutes, vidéos...). Il utilise cette playlist pour animer son cours et donne le lien aux élèves, via un QR Code ou un lien dans cahier de texte en ligne. Par groupe, en classe et à la maison individuellement, à leur rythme, les élèves travaillent leur perception auditive et consultent à nouveau ces ressources.
Précisions	Réécouter plusieurs fois, à tout moment, avec plus de concentration et de précision grâce à l'utilisation des casques audio.
Socle commun Domaine, sous-domaine, formulation opérationnelle et citation exacte de la compétence liée du socle commun	**Domaine 5 : Les représentations du monde et de l'activité humaine** : – Se poser des questions sur la musique en interrogeant la diversité des cultures et des civilisations **Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre** – Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information. – Traiter les informations collectées en ligne. – [L'élève] sait traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme.
Education musicale Compétence(s) travaillées	**Cycle 3, Écouter, comparer et commenter** – Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents **Cycle 4, Écouter, comparer, construire une culture musicale commune** : – Mettre en lien des caractéristiques musicales et des marqueurs esthétiques avec des contextes historiques, sociologiques, techniques et culturels.
Outil(s) du professeur	Internet plateforme web (Youtube), vidéoprojecteur
Outil(s) des élèves	1 ordinateur par groupe + connecteur plusieurs casques audio + internet + cahier de texte en ligne
Outils privés de l'élève	Casques audio ou écouteurs
Plus-value pédagogique	– Écoute autonome et concentrée. – Accès facilité et permanent aux contenus des cours.
Mots-clés	Internet, Youtube, Playlist, Audio

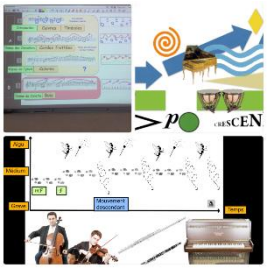
Pour l'autoévaluation des élèves

Programme éducation musicale	Repères pour l'auto-évaluation des élèves	Socle commun
– Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents. – Mettre en lien des caractéristiques musicales et des marqueurs esthétiques avec des contextes historiques, sociologiques, techniques et culturels.	• **Je planifie mon travail (mes écoutes) pour mener à atteindre les objectifs fixés.** • **J'identifie les points communs et les différences des œuvres écoutées**	– [L'élève] étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur l'œuvre. – Traiter les informations collectées en ligne.

Ressources complémentaires pour approfondir la situation d'apprentissage

- Article contenant 2 vidéos tuto pour la mise en ligne sur Youtube
- Didactitiel pour mise en ligne de ressources sur Youtube

Développer la finesse de l'écoute par la manipulation de représentations graphiques



Auteur : Eulalie Tison
Contact : eulalie.tison@ac-lille.fr

Lieu	En classe
Acteur(s)	Professeur avec ses élèves
Effectif en action	Classe entière
Modalités de travail de la situation d'apprentissage	Élaboration collective d'un musicogramme à partir de propositions d'élèves en classe entière ou par groupes d'élèves dont les productions sont comparées pour finalement aboutir à une partition dans le but d'organiser la mémoire. Le répertoire abordé peut être très varié. Les choix graphiques qui sont effectués dépendent des évènements sonores que l'on veut mettre en évidence avec les élèves.
Précisions	La comparaison des musicogrammes proposés permet de développer les compétences en argumentation dans le cadre de débats. Les échanges permettent aux élèves d'élaborer des traces graphiques de plus en plus fines et précises, proportionnelles à l'acuité de leur écoute.
Socle commun Domaine, sous-domaine, formulation opérationnelle et citation exacte de la compétence liée du socle commun	**Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer** – Produire et utiliser des représentations graphiques de la musique. **Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre** – L'élève travaille en équipe s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, négocie et recherche un consensus
Education musicale Compétence(s) travaillées	**Cycle 4, Écouter, comparer, construire une culture musicale commune** – Manipuler plusieurs formes de représentation graphique de la musique à l'aide d'outils numériques. **Cycle 4, Échanger, partager, argumenter et débattre** – Argumenter une critique adossée à une analyse objective. **Cycle 3, Écouter, comparer et commenter** – Repérer et nommer une organisation simple dans un extrait musical : répétition d'une mélodie, d'un motif rythmique, d'un thème, d'une partie caractéristique, etc.
Outil(s) du professeur	Logiciel pour TBI/VPI installé sur l'ordinateur de la salle : Activinspire, Notebook, Interwrite.
Outil(s) des élèves	Idem
Outils privés de l'élève	
Plus-value pédagogique	L'outil numérique va permettre de guider l'élève en mettant à sa disposition une banque de ressources graphiques lui permettant de s'engager progressivement à créer ses propres signes en fonction de ses besoins et donc de son écoute. Ce travail peut être progressif faisant évoluer graduellement sa perception en l'affinant et en inventant des modes graphiques de plus en plus fins pour mieux appréhender la complexité sonore.
Mots-clés	Perception, Ecoute, Musicogramme, Codage, Pédagogie différenciée

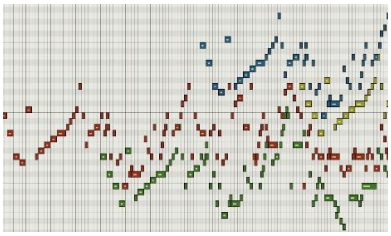
Pour l'autoévaluation des élèves

Programme éducation musicale	Repères pour l'auto-évaluation des élèves	Socle commun
– Manipuler plusieurs formes de représentation graphique de la musique à l'aide d'outils numériques. – Argumenter une critique adossée à une analyse objective. – Repérer et nommer une organisation simple dans un extrait musical : répétition d'une mélodie, d'un motif rythmique, d'un thème, d'une partie caractéristique, etc.	• **Je distingue les différents éléments sonores/musicaux dans un extrait et je les décris avec le vocabulaire technique adapté.** • **Je crée des signes-sons en choisissant un dessin adapté à ce que j'entends.**	– Travailler en équipe (dialogue, partage, collaboration, mutualisation, entraide).

Ressources complémentaires pour approfondir la situation d'apprentissage

– TraAM 2015-16, Académie de Lille : L'œil affine-t-il l'écoute ?

Repérer et visualiser les entrées d'une œuvre contrapuntique



Auteur : Denis Dussartre
Contact : denis.dussartre@ac-caen.fr

Lieu	En classe
Acteur(s)	Professeur pour les élèves
Effectif en action	Classe entière
Modalités de travail de la situation d'apprentissage	À l'aide d'un simple raccourci, le professeur rappelle des marqueurs temporels qu'il assigne à chaque entrée de la fugue afin de les atteindre de façon instantanée au sein du fichier audio. À l'aide du fichier midi correspondant à l'œuvre de référence, l'enseignant détermine des timbres différents pour chaque voix qu'il peut assigner à des couleurs et qu'il peut faire écouter une à une. Les timbres peuvent être modifiés par le professeur à la demande des élèves qui choisissent celui qui leur permettra le mieux de discriminer les différentes voix du contrepoint, les amenant à comparer les particularités de l'œuvre étudiée avec celles d'un simple canon par exemple.
Précisions	Permettre une navigation audio appuyée sur une métaphore graphique évidente au sein d'une écriture en imitation en passant de façon instantanée d'une entrée à l'autre. S'aider du visuel pour orienter l'écoute et repérer les caractéristiques des différentes entrées.
Socle commun Domaine, sous-domaine, formulation opérationnelle et citation exacte de la compétence liée du socle commun	**Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer** : – Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit. – Parler, communiquer, argumenter à l'oral de façon claire et organisée. – L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. **Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine** : Organisations et représentations du monde. – Exprimer son ressenti face à une œuvre musicale. – [L'élève] exprime à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique ; il étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur l'œuvre ; il formule des hypothèses sur ses significations et en propose une interprétation en s'appuyant notamment sur ses aspects formels et esthétiques. Il justifie ses intentions et ses choix expressifs, en s'appuyant sur quelques notions d'analyse des œuvres.
Education musicale Compétence(s) travaillées	– **Cycle 4, Écouter, comparer, construire une culture musicale commune** : Mobiliser sa mémoire sur des objets musicaux longs et complexes.
Outil(s) du professeur	Séquenceur audionumérique.
Outil(s) des élèves	
Outils privés de l'élève	
Plus-value pédagogique	– Écoute des différentes lignes mélodiques en solo ou combinées grâce au séquenceur MIDI. – Manipulation des timbres pour mieux repérer les départs. – Visualisation des voix sous diverses formes graphiques. – Navigation instantanée d'un point à un autre par raccourci clavier

	en conservant les éléments thématiques en mémoire. – Appréciation de la complexité de l'interprétation d'une fugue.
Mots-clés	Séquenceur audionumérique, Repérage temporel, Plans sonores, Fichier MIDI

Pour l'autoévaluation des élèves

Programme éducation musicale	Repères pour l'auto-évaluation des élèves	Socle commun
– Mobiliser sa mémoire sur des objets musicaux longs et complexes.	• **Je repère sans difficulté les entrées du fugato.** • **Je suis la progression mélodique des voix en m'appuyant sur des motifs du fugato.** • **J'utilise un vocabulaire adapté pour décrire les motifs.**	– Parler, communiquer, argumenter à l'oral de façon claire et organisée. – Exprimer son ressenti face à une œuvre musicale.

Ressources complémentaires pour approfondir la situation d'apprentissage

– Séquenceur Audionumérique gratuit, PC et Mac
– Téléchargement de fichiers midi

Découvrir une œuvre musical en travaillant en îlots

Auteur : Eric Hostettler
Contact : eric.hostettler@ac-grenoble.fr

Lieu	En classe
Acteur(s)	Élèves en autonomie
Effectif en action	Groupes d'élèves
Modalités de travail de la situation d'apprentissage	Les élèves travaillent en îlots avec une fiche explicative, un iPad et un duplicateur de casque. Avec leurs tablettes, ils scannent un QR code qui les renvoie vers un extrait musical sur YouTube qu'ils découvrent puis analysent.
Précisions	Les élèves de chaque groupe collaborent pour proposer un compte-rendu oral à la classe.
Socle commun Domaine, sous-domaine, formulation opérationnelle et citation exacte de la compétence liée du socle commun	**Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer** – Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit. – Parler, communiquer, argumenter à l'oral de façon claire et organisée. – [L'élève] adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. **Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre** – Coopération et réalisation de projets. – L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.
Education musicale Compétence(s) travaillées	**Cycle 3 : Écouter, comparer et commenter** – Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents. **Cycle 3 : Ecouter, partager, argumenter** – Ecouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité.
Outil(s) du professeur	Ordinateur, VPi, logiciel de diaporama
Outil(s) des élèves	Tablettes, duplicateurs de casque, lecteur de QR code (sur la tablette) + Youtube (par wifi)
Outils privés de l'élève	Casque ou écouteurs audios.
Plus-value pédagogique	Le numérique permet une écoute en îlots où chacun avance à son rythme. Possibilité d'écouter l'extrait autant de fois que de besoin. Avec le QR code, les élèves peuvent réécouter l'extrait à la maison.
Mots-clés	QR code, îlots, Youtube

Pour l'autoévaluation des élèves

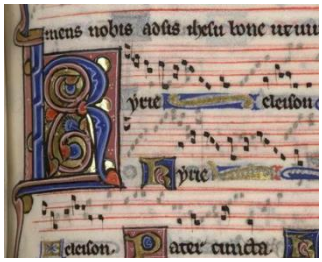
Programme éducation musicale	Repères pour l'auto-évaluation des élèves	Socle commun
– Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents. – Ecouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité.	• **J'identifie les caractéristiques musicales de l'œuvre.** • **Je fais un compte rendu oral à la classe** • **Je collabore au sein du groupe.**	– Parler, communiquer, argumenter à l'oral de façon claire et organisée. – Participer à un projet d'écriture collectif. – Partager des tâches dans le cadre d'un travail de groupe.

Ressources complémentaires pour approfondir la situation d'apprentissage

– Fiche de travail « écoute en îlots »

Puzzle musical

Auteur : Christian Sempéré
Contact : Christian.Sempere@ac-montpellier.fr



Lieu	En classe et sur l'ENT
Acteur(s)	Élèves en autonomie
Effectif en action	Groupes d'élèves
Modalités de travail de la situation d'apprentissage	L'élève télécharge puis écoute les extraits de l'œuvre et la reconstitue dans Audacity.
Précisions	Travail sur le "Kyrie Orbis factor" du Graduel de Fontevraud dit "d'Aliénor de Bretagne". Par une écoute attentive et la prise de repères dans les caractéristiques des extraits, l'élève mémorise, tout en la conceptualisant, l'œuvre dans sa globalité.
Socle commun Domaine, sous-domaine, formulation opérationnelle et citation exacte de la compétence liée du socle commun	**Les représentations du monde et l'activité humaine** – Se référer de manière pertinente à des œuvres majeures et à des représentations du monde ; en apprécier et en caractériser la valeur et la portée. – Utiliser des outils numériques pour réaliser une production (scientifique, artistique, motrice, expérimentale, document multimédia...).
Education musicale Compétence(s) travaillées	– Situer et comparer des musiques de styles proches ou éloignés dans l'espace et/ou dans le temps pour construire des repères techniques et culturels. – Mobiliser sa mémoire sur des objets musicaux longs et complexes.
Outil(s) du professeur	
Outil(s) des élèves	Audacity
Outils privés de l'élève	
Plus-value pédagogique	Seule une écoute répétée et attentive peut permettre de distinguer les différents extraits, et l'élève, pour réussir, il doit s'imprégner de l'œuvre.
Mots-clés	Écoute, Audacity, Reproduction, Puzzle

Pour l'autoévaluation des élèves

Programme éducation musicale	Repères pour l'auto-évaluation des élèves	Socle commun
– Situer et comparer des musiques de styles proches ou éloignés dans l'espace et/ou dans le temps pour construire des repères techniques et culturels. – Mobiliser sa mémoire sur des objets musicaux longs et complexes.	• **J'identifie et nomme les différences entre les parties de l'œuvre.** • **Je retrouve l'enchaînement logique des différentes parties.** • **Je manipule facilement les fichiers audios nécessaires à mon travail.**	– Se référer de manière pertinente à des œuvres majeures et à des représentations du monde ; en apprécier et en caractériser la valeur et la portée. – Utiliser des outils numériques pour réaliser une production (scientifique, artistique, motrice, expérimentale, document multimédia...)

Ressources complémentaires pour approfondir la situation d'apprentissage

- Fichier audio au format mp3
- Fichiers audio mp3 pour le puzzle musical
- Présentation des activités
- Fiche d'activité pour les élèves
- Animation sur le Graduel de Fontevraud

Développer l'autonomie de l'écoute en classe

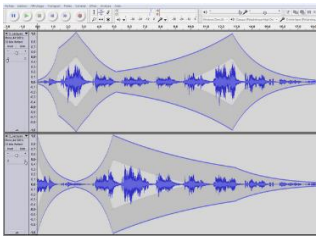
Auteur : Alain Berthet
Contact : alain.berthet@ac-orleans-tours.fr

Lieu	En classe et sur l'ENT
Acteur(s)	Élèves en autonomie
Effectif en action	Groupes d'élèves
Modalités de travail de la situation d'apprentissage	Le fichier sonore et/ou vidéo est déposé sur le réseau (ENT) d'établissement auquel les élèves accèdent avec leurs identifiants habituels. Aidés d'une fiche de travail et d'objectifs, les élèves pilotent à leur guise, à leur rythme la ressource à analyser. La situation frontale (professeur/élèves) disparaît et permet de développer une autonomie de l'écoute.
Précisions	L'usage de la tablette en petits groupes ou en binôme, permet aux élèves : – d'organiser leur temps pour analyser une œuvre, de mettre en place une stratégie d'écoute ; – de faire des choix, d'aller et venir sur l'écoute et/ou sur une vidéo ; – d'analyser et commenter sa perception avec ses pairs.
Socle commun Domaine, sous-domaine, formulation opérationnelle et citation exacte de la compétence liée du socle commun	**Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre** – Organisation du travail personnel. – Analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions. – L'élève sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires. **Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques** : – Démarches scientifiques. – Mener une démarche d'investigation. – L'élève sait mener une démarche d'investigation. […] il décrit et questionne ses observations ; il prélève, organise et traite l'information utile ; il formule des hypothèses, les teste et les éprouve ; il manipule, explore plusieurs pistes, procède par essais et erreurs ; il modélise pour représenter une situation ; il analyse, argumente, mène différents types de raisonnements (par analogie, déduction logique...).
Education musicale Compétence(s) travaillées	**Cycle 4, Écouter, comparer, construire une culture musicale commune** – Mobiliser sa mémoire sur des objets musicaux longs et complexes.
Outil(s) du professeur	Ordinateur, vidéoprojecteur
Outil(s) des élèves	Tablette numérique par binôme / ou par petits groupes
Outils privés de l'élève	Casques ou écouteurs
Plus-value pédagogique	– Les élèves peuvent découvrir une nouvelle audition, réinvestir des notions déjà travaillées lors de la séquence et/ou séquences précédentes. – Le travail peut aussi être réalisé en salle réseau mais le temps consacré à l'activité (déplacement des élèves, plage horaire) devra être adapté. – En classe, le travail sur tablette permet une plus grande souplesse de l'activité du champ de la perception.
Mots-clés	Autonomie, Percevoir, Tablette, Différenciation

Pour l'autoévaluation des élèves

Programme éducation musicale	Repères pour l'auto-évaluation des élèves	Socle commun
– Mobiliser sa mémoire sur des objets musicaux longs et complexes. – Situer et comparer des musiques de styles proches ou éloignés dans l'espace et/ou dans le temps pour construire des repères techniques et culturels.	• **Je reconnais les caractéristiques musicales d'un style (définies dans les exemples du cours).** • **Je retrouve ces caractéristiques dans certains morceaux de la liste proposée.** • **Je compare les morceaux en me basant sur ces caractéristiques.** • **J'aide un autre élève.** • **Je reconnais le style, et je sais expliquer pourquoi.**	– Mener une démarche d'investigation. – Travailler en équipe. – S'approprier des œuvres musicales du patrimoine.

Jouer sur l'espace stéréophonique



Auteur : Valentin Leroux
Contact : valentin.leroux@ac-nantes.fr

Lieu	En classe et hors la classe
Acteur(s)	Élèves en autonomie
Effectif en action	Groupes d'élèves
Modalités de travail de la situation d'apprentissage	1. Sur papier, chaque élève réalise un tracé représentant le déplacement d'une source sonore sur 3 axes : gauche, droite, en face (l'auditeur est supposé être au centre). 2. À l'aide d'Audacity et de l'outil d'enveloppe de volume, l'élève transforme indépendamment les deux canaux d'un enregistrement stéréophonique (15 à 20 secondes) de façon à recréer l'illusion du déplacement d'une source sonore dans l'espace. 3. Après avoir caché l'écran, un autre élève écoute le résultat et doit être en mesure de retracer le parcours sonore envisagé au départ. 4. L'objectif de l'élève est atteint lorsque le tracé original et le tracé perçu coïncident.
Précisions	L'utilisation d'un outil numérique rapide à prendre en main permet aux élèves de manipuler un paramètre du son parfois difficile à appréhender lors d'activités d'écoute.
Socle commun Domaine, sous-domaine, formulation opérationnelle et citation exacte de la compétence liée du socle commun	**Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer** – Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques. – [L'élève] produit et utilise des représentations d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels tels que schémas, croquis, maquettes, patrons ou figures géométriques. – Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps. – Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. **Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine** – Invention, élaboration, production. – Prendre sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer. – Il prend sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer ou s'affronter dans un cadre réglementé.
Education musicale Compétence(s) travaillées	**Cycle 4, Explorer, imaginer, créer et produire** – Production : mobiliser à bon escient un système de codage pour organiser une création. **Cycle 4, Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création** – Définir les caractéristiques expressives d'un projet puis en assurer la mise en œuvre. **Cycle 4, Écouter, comparer, construire une culture musicale commune** – Percevoir et décrire les qualités artistiques et techniques d'un enregistrement.
Outil(s) du professeur	

Outil(s) des élèves	Audacity (ou autre éditeur audio)
Outils privés de l'élève	
Plus-value pédagogique	Ce temps de manipulation peut servir d'étape préalable à une activité faisant intervenir la notion d'espace sonore : identifier un timbre dans une masse orchestrale en percevant sa position, créer un paysage sonore, manipuler un enregistreur numérique stéréo, mixer d'une production faite en classe, réaliser une bande-son (musique, dialogues ou bruitages) pour un film, etc.
Mots-clés	Audacity, Stéréophonie, Paysage sonore, Évaluation par les pairs

Pour l'autoévaluation des élèves

Programme éducation musicale	**Repères pour l'auto-évaluation des élèves**	**Socle commun**
– Production : mobiliser à bon escient un système de codage pour organiser une création. – Définir les caractéristiques expressives d'un projet puis en assurer la mise en œuvre. – Percevoir et décrire les qualités artistiques et techniques d'un enregistrement.	• **Je m'appuie sur une représentation visuelle du son pour enrichir ma création.** • **Je réalise en autonomie ma création en respectant les consignes.** • **J'évalue objectivement avec mes camarades si j'ai atteint l'objectif fixé.**	– Lire, interpréter, commenter, produire des tableaux, des graphiques et des diagrammes organisant des données de natures diverses. – S'exprimer et communiquer par les arts. – Prendre sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer.

Ressources complémentaires pour approfondir la situation d'apprentissage

- « Appréhender le sonore en 98 activités », d'après les expériences de R. Murray Schafer
- Module Parmix (de la suite MusineKit), permettant de réaliser une composition spatiale à partir d'échantillons sonores
- Séparation d'une piste stéréo en deux pistes mono (documentation en anglais)

Partager des ressources en classe sans accès internet avec des outils mobiles

Auteur : Nicolas Le Cunff
Contact : nicolas.le-cunff@ac-rennes.fr

Lieu	En classe
Acteur(s)	Élèves en autonomie
Effectif en action	Groupes d'élèves
Modalités de travail de la situation d'apprentissage	Pour réaliser un projet musical, une création ou une activité d'écoute, le professeur gagne à mettre à disposition de ses élèves des fichiers sonores et/ou vidéo. Il peut le faire sans passer par internet ou l'ENT en utilisant un appareil multifonction (NAS) qui permet de diffuser le contenu d'une clé USB sur des tablettes. Chaque élève ou groupe d'élèves peut ainsi consulter les documents mis à disposition à son propre rythme.
Précisions	Cet appareil multifonction permet de diffuser dans un espace classe des ressources différentes (vidéo, audio, fichiers texte) et ce, sur plusieurs supports mobiles dans un cadre sécurisé (réseau local). Le groupe d'élèves peut écouter une œuvre, consulter une vidéo et y revenir autant de fois qu'il le souhaite.
Socle commun Domaine, sous-domaine, formulation opérationnelle et citation exacte de la compétence liée du socle commun	**Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen** – Réflexion et discernement. – Défendre ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. – [L'élève] fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. **Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre** – Coopération et réalisation de projets. – Travailler en équipe. – L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.
Education musicale Compétence(s) travaillées	**Cycle 4, Écouter, comparer, construire une culture musicale commune** – Analyser des œuvres musicales en utilisant un vocabulaire précis.
Outil(s) du professeur	Outil de partage de fichiers multimédias
Outil(s) des élèves	Tablette, casques et application du matériel installée sur la tablette pour pouvoir lire les fichiers proposés.
Outils privés de l'élève	
Plus-value pédagogique	– Différenciation pédagogique : le professeur est en situation d'apporter une aide à chacun selon ses besoins spécifiques. – Ecouter une œuvre à son propre rythme. – Ne pas tous écouter la même œuvre au même moment.
Mots-clés	Écouter, Réseau, Diffusion, Différenciation, Ressource, Groupe, Tablette, Audio, Comparer

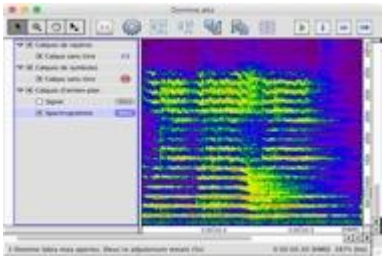
Pour l'autoévaluation des élèves (dans le cas d'un travail d'analyse auditive)

Programme éducation musicale	Repères pour l'auto-évaluation des élèves	Socle commun
– Analyser des œuvres musicales en utilisant un vocabulaire précis.	• **J'applique rigoureusement les consignes du document d'appui au travail demandé.** • **Je réécoute pour identifier un élément caractéristique complémentaire.** • **J'utilise un vocabulaire simple, précis et compréhensible par mes camarades.** • **Je tire parti des points de vue de mes camarades.** • **Je construis une restitution claire et complète.**	– Défendre ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. – Travailler en équipe.

Ressources complémentaires pour approfondir la situation d'apprentissage

– Partager des ressources avec le HooToo (PDF, environ 623 ko)

Isoler et manipuler les harmoniques du son



Auteur : Denis Dussartre
Contact : denis.dussartre@ac-caen.fr

Lieu	Salle informatique
Acteur(s)	Professeur avec ses élèves
Effectif en action	Groupes d'élèves
Modalités de travail de la situation d'apprentissage	Devant les élèves, le professeur met visuellement et auditivement en évidence les harmoniques d'un son, l'une après l'autre, à l'aide du logiciel Acousmographe en se basant sur la voix soliste du chantre dans un répons du XIIe siècle, se terminant par un organum parallèle. Après avoir montré les fonctions nécessaires à cette manipulation, il transfère aux élèves un fichier audio de travail via le réseau de l'établissement. Les élèves ont pour consigne de créer plusieurs pistes dans le séquenceur, d'y dupliquer le fichier originel et d'isoler une harmonique différente sur chaque piste à l'aide de l'égalisateur graphique afin de produire une polyphonie se rapprochant de l'organum originel.
Précisions	L'outil numérique permet de visualiser les constituants du son et de modéliser le spectre harmonique. Les élèves sont amenés à développer une écoute extrêmement fine pour isoler les différentes harmoniques.
Socle commun Domaine, sous-domaine, formulation opérationnelle et citation exacte de la compétence liée du socle commun	**Domaine 4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques** : – Modéliser et représenter des phénomènes et des objets. **Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine** : – Pratiquer divers langages artistiques en lien avec la connaissance des œuvres et les processus de création.
Education musicale Compétence(s) travaillées	**Cycle 4 : Ecouter, comparer, construire une culture musicale et artistique**. – Notions d'acoustique et de physique du son.
Outil(s) du professeur	Acousmographe, séquenceur audionumérique, Égaliseur graphique paramétrique en plug-in.
Outil(s) des élèves	Ordinateur, casques et doubleurs, Acousmographe, égaliseur.
Outils privés de l'élève	
Plus-value pédagogique	Mise en exergue des harmoniques, discrimination visuelle et auditive. Création polyphonique de façon individuelle et sans avoir à maîtriser vocalement cette polyphonie. Manipulations et visualisation des notions de musique spectrale, chant diphonique, naissance de la polyphonie parallèle au Moyen-Âge, richesse timbrale, hauteur des sons.
Mots-clés	TBi/VBi, Acousmographe, Séquenceur audionumérique, Plug-in, Égaliseur graphique paramétrique, Harmoniques, Polyphonie.

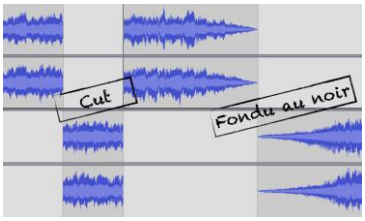
Pour l'autoévaluation des élèves

Programme éducation musicale	Repères pour l'auto-évaluation des élèves	Socle commun
– Identifier par comparaison les différences et ressemblances dans l'interprétation d'une œuvre donnée.	• **J'utilise les fonctions logicielles utiles pour isoler les harmoniques.** • **J'équilibre le volume des pistes afin d'obtenir un son équilibré.**	– Connaitre et localiser dans le temps de grandes périodes historiques, des phénomènes historiques, des faits et des évènements, des mouvements intellectuels, artistiques et culturels. – Utiliser des outils numériques pour analyser des données ou une production (orale, artistique, motrice, technologique, etc.).

Ressources complémentaires pour approfondir la situation d'apprentissage

- Œuvre de référence, Domine labia… Ensemble organum, album « Polyphonies Aquitaine »
- Acousmographe, outil d'analyse et représentation des musiques
- L'égaliseur graphique est inclus dans le séquenceur « GarageBand » sur Mac
- Egaliseur Graphique en « Plugin » pour PC et Mac
- Séquenceur Audionumérique gratuit, PC et Mac

Réaliser et reconnaître différents types de montages audio



Auteur : Rym Boos
Contact : rym.boos@ac-strasbourg.fr

Lieu	En classe ou en salle informatique
Acteur(s)	Élèves en autonomie
Effectif en action	Élèves individuellement puis en binôme
Modalités de travail de la situation d'apprentissage	1. L'élève réalise individuellement différents types de montage entre différents objets ou séquences sonores de diverses natures (montage au cut, fondu au noir, micro montage, incrustation...). 2. Il les place les uns après les autres dans un ordre qu'il choisit. 3. Puis en binôme, chacun fait écouter ses montages à l'autre sous forme de dictée audio. L'écran ne doit pas être visible pour celui qui écoute. L'exercice consiste à l'identifier à l'oreille les types de montage. 4. Les élèves échangent et se corrigent afin de comprendre les erreurs de production ou de perception de chacun. 5. Le binôme refait l'exercice autant de fois que nécessaire. 6. Le travail est validé par le professeur lorsque le binôme a réussi l'exercice.
Précisions	– Cette activité est proposée après un travail de perception sur les différents types de montage. Pendant la réalisation, l'élève a accès aux exemples de chaque type de montage via son ENT ou un mur virtuel. – L'application ou le logiciel utilisé doit être simple d'utilisation et permettre une manipulation précise du son. Audacity, Soundation (en ligne) ou tout autre éditeur audio répondent parfaitement à ces critères d'utilisation. – Une banque de sons est mise à disposition des élèves via l'ENT ou un espace de stockage commun. – Ce travail peut être une préparation à un travail de création de type « musique concrète » ou «création d'une bande son ».
Socle commun Domaine, sous-domaine, formulation opérationnelle et citation exacte de la compétence liée du socle commun	**Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer** – L'élève emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. – L'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions sonores **Domaine 2 : Des méthodes pour apprendre** – L'élève aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. – L'élève sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections.
Education musicale Compétence(s) travaillées	**Cycle 4** **Réaliser des projets musicaux de création** – Utilisation d'outils numériques simples pour manipuler les sons et les organiser. – Comparaison des réalisations **Explorer, imaginer, créer et produire** – Réutiliser certaines caractéristiques techniques d'une œuvre

	connue pour nourrir son travail. – Identifier les leviers permettant d'améliorer son travail
Outil(s) du professeur	
Outil(s) des élèves	1 ordinateur ou une tablette par élève / Éditeur audio (Audacity, Soundation, Garageband …) / un casque par élève / un séparateur de casque par binôme
Outils privés de l'élève	/
Plus-value pédagogique	– L'élève travaille en autonomie. – L'évaluation entre pairs permet d'échanger et de nourrir la production et la perception de chacun. – Le professeur devient une aide pour répondre aux différents besoins techniques. La situation pédagogique permet un apprentissage côte à côte.
Mots-clés	Montage, Manipulation du son, Bande-son, Musique concrète, Audacity, Garageband

Pour l'autoévaluation des élèves

Programme éducation musicale	**Repères pour l'auto-évaluation des élèves**	**Socle commun**
– Utiliser un outil numérique simple pour manipuler et organiser les sons. – Comparer des réalisations	• **Je sais manipuler des sons selon un cahier des charges.** • **J'utilise du vocabulaire précis.** • **Je différencie les différents types de montage.** • **Je donne des indications précises à mon binôme.** • **Je recommence les montages autant que nécessaire.**	– Employer à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. – Analyser des erreurs et trouver des solutions.

Ressources complémentaires pour approfondir la situation d'apprentissage

- Le site de l'Ina GRM via le portail Éduthèque propose aux enseignants un ensemble de ressources numériques permettant d' « écouter, voir, comprendre » les musiques électroacoustiques et les technologies de création sonore
- Le site de L'Ina GRM ouvert à tous (sans passer par le portail Éduthèque) propose d'autres tutoriels sur le montage
- Pour aller plus loin sur les transitions et enchainements, le site de Michel CHION permet de télécharger ses cours et même certains de ses livres épuisés

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

ÉVALUATION

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Évaluer en éducation musicale et au bénéfice des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture

La fiche ressource *Évaluer les progrès des élèves* pose les principes d'une évaluation en éducation musicale qui non seulement vise le cœur des apprentissages conduits mais veille également à optimiser le temps d'enseignement disponible au bénéfice des pratiques musicales des élèves. Visant, d'une part, à illustrer cette démarche et, d'autre part, à la projeter dans la perspective de l'évaluation des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, chacune des propositions qui suivent sont présentées de la façon suivante :

- **Présentation générale de la séquence** (objectifs principaux, problématique de référence, répertoires travaillés, situations d'apprentissage dominantes, etc.).
- **Tableaux des objectifs de la séquence** (programme éducation musicale cycle 4, socle commun de connaissances, de compétences et de culture, repères de formation pour les élèves).
- **Exemple d'outils d'autoévaluation.**

Pour chaque séquence, le tableau central est déterminant. Il définit les relations qu'entretiennent le programme éducation musicale cycle 4 et les domaines du socle commun. Les objectifs ainsi identifiés sont présentés dans les deux colonnes centrales en des termes permettant aux élèves de se les approprier. En effet, leur compréhension du sens et des enjeux des situations pédagogiques qui leur sont proposées est essentielle pour garantir leur implication, leur engagement et leur capacité à s'autoévaluer.

Les colonnes qui encadrent « L'élève », « Programme éducation musicale C4 » et « Socle commun » pourraient être interverties entre droite et gauche, l'important n'étant en aucun cas le sens de lecture mais bien davantage la circulation horizontale permanente entre programme et socle, circulation ancrée sur les repères qui ont vocation à mobiliser la responsabilité de chaque élève. C'est le sens des deux flèches circulaires qui relient sans cesse éducation musicale et socle commun.

L'organisation de ce tableau souligne combien toute évaluation des progrès des élèves en éducation musicale est susceptible de contribuer à l'évaluation du niveau de maîtrise des compétences du socle.

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE C4	L'ÉLÈVE		SOCLE COMMUN
Compétences travaillées & objectifs spécifiques à la séquence	**Repères possibles pour les élèves**	**Choix opérationnel de repères pour les élèves pour une séquence donnée**	**Domaines de référence & compétences spécifiquement développées**
(Cette colonne ne porte que des citations du programme d'éducation musicale pour le cycle 4. Chaque ligne correspond à une des quatre « compétences travaillées » dont les objectifs de formation spécifiques à la séquence sont alors précisés au départ de citation du programme.)	*(Ces repères sont destinés aux élèves. Ils sont formulés en des termes relativement simples, facilement appréhendables, leur permettant de les assimiler facilement. Ainsi éclairent-ils ce qu'ils font comme les raisons des exigences de leur professeur. Cette appropriation vise à renforcer le sens des apprentissages conduits en classe.* *En outre, ce sont ces repères qui, régulièrement rappelés durant la séquence, sont à la base des avis que demande le professeur à ses élèves sur les progrès réalisés, sur ce qu'ils arrivent à faire facilement ou avec difficulté [autoévaluation].)*		*(Cette colonne ne porte que des citations du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Chaque ligne identifie le ou les domaines du socle bénéficiant du travail mené sur les compétences en éducation musicale ; elle précise les « objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun » qui sont alors directement travaillés.)*
	(Cette colonne liste les repères possibles pour les élèves au titre de la compétence travaillée en éducation musicale (1re colonne) et dans le cadre particulier de la séquence présentée.)	*(Cette colonne est une émanation de la précédente et propose un choix – nécessairement réduit – de repères qui seront partagés avec les élèves et conduiront leurs apprentissages comme le regard qu'ils porteront sur leurs progrès.)*	

La double colonne centrale est essentielle :

- Elle porte la formulation des objectifs de formation que les élèves doivent s'approprier pour être en mesure de porter un regard critique autonome sur leur niveau de maîtrise. Les exigences sans cesse précisées et réitérées par le professeur doivent pouvoir y être immédiatement référées.
- La diversité – et le nombre – des « Repères possibles pour les élèves » qui figurent dans la première colonne centrale (vert clair) montrent que chaque séquence peut se situer à chacun des niveaux du cycle 4. Après avoir pris la mesure des nombreuses possibilités pédagogiques potentiellement exploitables, il revient au professeur de faire un choix nécessairement restreint. Les quelques « repères possibles pour les élèves » qui en découlent s'inscrivent alors dans une progression annuelle et à un niveau donné. La deuxième colonne centrale (vert foncé) propose ainsi un « Choix opérationnel de repères » visant une mise en œuvre concrète avec des élèves. Ces choix pourraient être différents.

Les **annexes** complétant chaque proposition des documents permettent d'en préciser une *déclinaison opérationnelle* : déroulement, supports, situations d'apprentissages principales, etc. Ces éclairages permettent également d'apprécier plus précisément les choix de repères effectués dans la colonne « Choix opérationnels » du tableau central.

***

NB : les propositions qui suivent ont été élaborées et mises en œuvre par des professeurs de plusieurs académies. Qu'ils soient remerciés du travail ainsi effectué.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

ÉVALUATION

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Une séquence en éducation musicale au cycle 4 :
« L'ancien peut-il nourrir l'actuel ? »

COMPOSANTE(S) DU SOCLE COMMUN

D1-4 | Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

D2 | Les méthodes et outils pour apprendre
- Organisation du travail personnel
- Coopération et réalisation de projets
- Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information

D5 | Les représentations du monde et l'activité humaine
- Organisations et représentations du monde
- Invention, élaboration, production

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS

- Pratiquer des activités artistiques (D1-4).
- Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives (D1-4).
- Organiser son travail personnel (D2).
- Coopérer et réaliser des projets (D2).
- Rechercher et traiter l'information et s'initier aux langages des médias (D2).
- Raisonner, imaginer, élaborer, produire (D5).

Retrouvez Éduscol sur

En préambule

Cette séquence s'appuie sur la pièce *Iron* de Woodkid.

Suite au travail d'enquête réalisé par la classe sur l'œuvre de référence et les investigations menées par les élèves pour leur permettre de découvrir cet artiste (ses univers sonores et visuels, ses influences musicales), une problématique est peu à peu définie au fil des séances. Dans cette perspective, les élèves sont amenés à s'interroger sur les liens entre les caractéristiques musicales d'œuvres de différentes époques et aires géographiques et celles de Woodkid.

Pour mener à bien le projet musical de la classe s'intitulant *J'ai demandé à la lune* du groupe Indochine, les élèves travaillent en groupe classe et prennent au fur et à mesure en charge la réalisation du projet en s'appropriant les différents rôles (chant, accords à l'iPad, ostinato aux xylophones, batterie).

Œuvre de référence :

- *Iron* (2013), de Woodkid

Œuvres complémentaires :

- *Spirit of Taiko* (1981), du groupe Kodo
- *Funeral of the Queen Mary* (1695), Purcell
- *La Grande Porte de Kiev* (1874), Moussorgsky
- *Pruit Igoe* (1983), Glass

Du socle au programme et inversement : objectifs de formation et repères pour les élèves

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE C4	L'ÉLÈVE		SOCLE COMMUN
Compétences travaillées & objectifs spécifiques à la séquence	**Repères possibles pour les élèves**	**Choix opérationnel de repères pour les élèves pour une séquence donnée**	**Domaines de référence & compétences spécifiquement développées**
Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création • Réaliser des projets musicaux dans un cadre collectif (classe). • Mobiliser des techniques vocales et corporelles au service d'un projet d'interprétation ou de création musicale.	• Je chante ma partie selon ma tessiture. • Je joue toutes les parties instrumentales (accords à l'iPad, ostinato aux xylophones, batterie) en vue de mon choix pour la production finale. • Je définis avec la classe l'orchestration et l'ordre d'entrées des parties chantées et instrumentales. • Je tiens le rôle de chef d'orchestre en dirigeant le groupe classe.	• Je chante ma partie selon ma tessiture. • Je joue toutes les parties instrumentales (accords à l'iPad, ostinato aux xylophones, batterie) en vue de mon choix pour la production finale.	**Domaine 1.4** **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps** • L'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions sonores. • Il s'exprime par des activités artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.
Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique • Mobiliser sa mémoire sur des objets musicaux longs et complexes. • Situer et comparer des musiques de styles proches ou éloignés dans l'espace et/ou dans le temps pour construire des repères techniques et culturels. • Mettre en lien des caractéristiques musicales et des marqueurs esthétiques avec des contextes historiques, sociologiques, techniques et culturels. • Expliquer à l'aide d'un vocabulaire simple l'organisation d'une œuvre musicale. • Contextualiser [...] une œuvre, un artiste, un fait artistique [...] dans le temps et dans une ou plusieurs aires géographiques et culturelles.	• Je collecte des informations pour comprendre la démarche de Woodkid. • Je décris avec le vocabulaire approprié le tempo, les timbres, les nuances et les styles des musiques entendues durant la séquence. • Je travaille en groupe pour répondre aux questions de l'enquête et en faire un résumé. • Je compare des extraits musicaux appartenant à des époques différentes (baroque, romantique, contemporaine) ou des aires géographiques différentes (Japon) en complétant le tableau (cf. annexe 2). • Dans les œuvres complémentaires écoutées en classe (*Spirit of Taiko, Funeral of Queen Mary, La Grande Porte de Kiev, Pruit Igoe*), j'identifie et nomme les caractéristiques musicales (tempo, timbres, nuances, styles) identifiées dans l'œuvre de Woodkid. • Je trouve d'autres extraits musicaux ayant influencé Woodkid. • En écoutant d'autres extraits de l'album *The Golden Age*, j'identifie des influences similaires à celles rencontrées dans *Iron*.	• Je collecte des informations pour comprendre la démarche de Woodkid. • Je décris avec le vocabulaire approprié le tempo, les timbres, les nuances et les styles des musiques entendues durant la séquence. • Je travaille en groupe pour répondre aux questions de l'enquête et en faire un résumé. • Je compare des extraits musicaux appartenant à des époques différentes (baroque, romantique, contemporaine) ou des aires géographiques différentes (Japon) en complétant le tableau (cf. annexe 2).	**Domaine 5** **Les représentations du monde et l'activité humaine** • Pour mieux connaître le monde qui l'entoure [...] l'élève pose des questions et cherche des réponses en mobilisant des connaissances sur : [...] les expressions artistiques, les œuvres, les sensibilités esthétiques et les pratiques culturelles de différentes sociétés.

Échanger, partager, argumenter, débattre • Problématiser l'écoute d'une ou plusieurs œuvres. • Définir et respecter une organisation et un partage des tâches dans le cadre d'un travail de groupe.	• Je travaille en groupe en respectant la parole et les idées de chacun des membres du groupe. • Avec les membres de mon groupe, je problématise l'écoute des œuvres écoutées pendant la séquence. • Dans le groupe, nous distribuons des rôles pour réaliser un travail efficace et atteindre l'objectif fixé.	• Je travaille en groupe en respectant la parole et les idées de chacun. • Avec les membres de mon groupe, je problématise l'écoute des œuvres écoutées pendant la séquence.	**Domaine 2** **Les méthodes et outils pour apprendre** • L'élève sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs [...]. • L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif [...].

Outils d'autoévaluation et d'évaluation au départ des repères d'évaluation d'élèves choisis pour la séquence

Outil d'autoévaluation pour l'ensemble de la séquence

Distribué en début de séquence aux élèves, cet outil sert de support aux différentes séances. Il peut bien entendu être scindé en plusieurs éléments complémentaires. En fonction du déroulement des séances, il peut être partiellement lu et expliqué pour permettre aux élèves une bonne compréhension de la démarche du professeur.

- Concernant le projet musical (en bleu), l'autoévaluation est attendue à la fin de la séquence, mais sera expliquée au début de l'apprentissage.
- Concernant la perception des œuvres écoutées (en orange) et le travail collaboratif (en vert), l'autoévaluation sera progressive et suivra l'avancée du travail.

Le professeur s'appuiera sur ce regard autoévaluatif de chaque élève pour apporter son avis au terme de la séquence après avoir évalué le travail en groupe (enquête, résumé, tableau sur les différentes œuvres).

Nom et prénom de l'élève Classe : xxx	Maîtrise				Maîtrise			
	Insuffisante	Fragile	Satisfaisante	Très bonne	Insuffisante	Fragile	Satisfaisante	Très bonne
Je chante ma partie selon ma tessiture.								
Je joue toutes les parties instrumentales (accords à l'iPad, ostinato aux xylophones, batterie) en vue de mon choix pour la production finale.								
Je travaille en groupe pour répondre aux questions de l'enquête et en faire un résumé.								
Je collecte des informations pour comprendre la démarche du compositeur.								
Je compare des extraits musicaux appartenant à des époques différentes selon le tableau proposé pour déterminer un fil rouge.								
Je travaille en groupe en respectant la parole et les idées de chacun des membres du groupe.								
Avec les membres de mon groupe, je problématise l'écoute des œuvres écoutées pendant la séquence.								

Outil d'autoévaluation sommative

Avant d'être un outil d'évaluation, la proposition ci-dessous est un outil d'autoformation. Qu'il soit utilisé comme un outil d'autoévaluation renseignant le professeur sur les progrès des élèves est une possibilité mais ne s'impose pas forcément. Il peut être présenté aux élèves de la façon suivante :

« Lors de la séquence vous avez appris à identifier des caractéristiques musicales d'œuvres ayant inspiré Woodkid. Vous entendrez deux extraits musicaux. Vous devrez extraire du nuage de mots ceux qui conviennent le mieux pour décrire les deux extraits musicaux et les comparer en mettant en évidence les caractéristiques communes aux deux œuvres. Vous veillerez à utiliser ces mots dans des phrases construites. »

Les œuvres choisies, non dévoilées aux élèves, peuvent être par exemple une œuvre étudiée (Spirit of Taiko, Funeral of Queen Mary, La Grande Porte de Kiev, Pruit Igoe) et le Stabat Mater de Woodkid (œuvre issue du même album The Golden Age).

En complément

Annexe 1 – document élève : cadre de l'enquête sur Woodkid

Ce document est un exemple d'enquête réalisée par un groupe d'élèves.

Annexe 2 – document élève : tableau d'analyse des œuvres

Ce document est distribué aux groupes d'élèves lors d'une séance en salle informatique. Les élèves se répartissent les recherches dans le groupe pour chercher et compléter le tableau en s'aidant des fichiers audios et informations relatives aux compositeurs envoyés sur un Padlet.

Annexe 3 – document professeur : tableau corrigé d'analyse des œuvres

Annexe 4 – fiche d'autoévaluation d'un travail de groupe

Cette fiche peut être distribuée en début de travail collaboratif pour permettre aux élèves de réaliser les enjeux d'un travail en groupe.

Annexe 5 – document professeur : présentation générale de la séquence

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

ÉVALUATION

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Une séquence en éducation musicale au cycle 4 :
« L'improvisation est-elle un moment de liberté ? »

COMPOSANTE(S) DU SOCLE COMMUN

D1-4 | Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

D3 | La formation de la personne et du citoyen
- Réflexion et discernement

D5 | Les représentations du monde et l'activité humaine
- Invention, élaboration, production

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS

- Pratiquer des activités artistiques (D1-4).
- Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives (D1-4).
- Maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses opinions, respecter celles des autres (D3).
- Raisonner, imaginer, élaborer, produire (D5).

En préambule

Cette séquence s'appuie sur une problématique générale interrogeant la notion de liberté dans le geste musical (« L'improvisation est-elle un moment de liberté ? » ou encore « La liberté s'entend-t-elle ? »). Elle s'appuie pour une large part sur le standard *Bye Bye Blackbird* de Ray Henderson, base du projet musical et objet de plusieurs écoutes dans des versions différentes.

S'agissant du projet musical, les élèves travaillent en petits groupes une version « à eux » du standard : thème chanté, suivi d'improvisations instrumentales sur la grille (respect des mesures et du réservoir de notes), retour du thème chanté. À la fin de la séquence, ils présentent une version au reste de la classe ce qui permet d'engager échanges, argumentations et éventuellement débat.

Au fil de la séquence et en parallèle à l'avancée du travail exploratoire puis d'élaboration final du projet musical, les élèves découvrent plusieurs versions de ce standard dans lesquelles ils sont amenés à identifier les similarités et différences des processus mis en jeu ; d'autres pièces de jazz, notamment relevant du free jazz, permettent d'approfondir cette démarche et d'enrichir la problématique posée initialement.

Du socle au programme et inversement : objectifs de formation et repères pour les élèves

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE C4	L'ÉLÈVE		SOCLE COMMUN
Compétences travaillées & objectifs spécifiques à la séquence	**Repères possibles pour les élèves**	**Choix opérationnel de repères pour les élèves pour une séquence donnée**	**Domaines de référence & compétences spécifiquement développées**
Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création • Définir les caractéristiques musicales et expressives d'un projet puis en assurer la mise en œuvre en mobilisant les ressources adaptées. • Mobiliser des techniques vocales et corporelles au service d'un projet d'interprétation ou de création musicale. • Concevoir, créer, réaliser et réfléchir des pièces musicales en référence à des styles, des œuvres, des contraintes d'interprétation ou de diffusion.	• J'utilise le réservoir de notes proposé pour improviser. • Je respecte le cycle pour improviser, avec ou sans aide. • J'assume ma responsabilité dans le groupe (chant, improvisation). • Je définis avec mon groupe l'orchestration et l'ordre des solos (lames, piano virtuel, autres). • Je donne du relief à mon solo en y apportant technique et style.	• J'utilise le réservoir de notes proposé pour improviser. • Je respecte le cycle pour improviser, avec ou sans aide. • J'assume ma responsabilité dans le groupe (chant, improvisation).	**Domaine 1.4** **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps** • Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions sonores. Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres. • Il s'exprime par des activités artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.
Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique • Mettre en lien des caractéristiques musicales et des marqueurs esthétiques avec des contextes historiques, sociologiques, techniques et culturels. • Identifier par comparaison les différences et ressemblances dans l'interprétation d'une œuvre donnée. • Expliquer à l'aide d'un vocabulaire simple l'organisation d'une œuvre musicale. • Contextualiser [...] une œuvre, un artiste, un fait artistique [...] dans le temps et dans une ou plusieurs aires géographiques et culturelles.	• Je me repère dans l'écoute de l'interprétation de *Bye Bye Blackbird* travaillée en classe • Je me repère dans une autre version de *Bye Bye Blackbird* non travaillée en classe. • Je me repère dans l'écoute d'un autre standard de jazz. • J'utilise le vocabulaire technique pour pouvoir décrire le morceau. • Je mets en lien la ségrégation raciale et les habitudes musicales des jazzmen. • Lors d'une écoute, je différencie le *swing*, du *be-bop*, du *cool jazz* et du *free jazz*.	• Je me repère dans une autre version de *Bye Bye Blackbird* non travaillée en classe.	**Domaine 5** **Les représentations du monde et l'activité humaine** • Pour mieux connaître le monde qui l'entoure [...] l'élève pose des questions et cherche des réponses en mobilisant des connaissances sur : [...] les expressions artistiques, les œuvres, les sensibilités esthétiques et les pratiques culturelles de différentes sociétés.

Échanger, partager, argumenter, débattre • Distinguer appréciation subjective et description objective. • Formuler une opinion, prendre de la distance avec celle-ci, la confronter à celle d'autrui et en discuter. • Problématiser l'écoute d'une ou plusieurs œuvres.	• J'exprime et argumente mon avis personnel. • J'écoute l'avis des autres élèves pour enrichir le mien. • Je fais preuve de dynamisme en classe et participe généreusement à l'oral. • Au fil des séances, j'ai de plus en plus d'arguments pour débattre de la place de la liberté dans le jazz. • J'ai bien compris la problématique de la séquence et suis capable d'y répondre.	• J'exprime et argumente mon avis personnel. • J'écoute l'avis des autres élèves pour enrichir le mien. • Au fil des séances, j'ai de plus en plus d'arguments pour débattre de la place de la liberté dans le jazz.	**Domaine 3** **La formation de la personne et du citoyen** • L'élève fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. • Il apprend à confronter ses propres jugements avec ceux des autres.

Outils d'autoévaluation et d'évaluation au départ des repères d'évaluation d'élèves choisis pour la séquence

Outil d'autoévaluation simple

Cet outil reprend simplement le « choix opérationnel de repères pour les élèves » figurant dans le tableau ci-dessus. Plusieurs usages sont possibles.

- Première possibilité : au terme de la séquence, les élèves sont amenés à se positionner sur l'échelle à 4 niveaux et pour chacune des compétences exprimées. Ce petit tableau est alors distribué sur une feuille spécifique. Mais il peut aussi être présent au bas d'un document de synthèse qui récapitule le travail effectué et être détaché de celui-ci.
- Deuxième possibilité : distribué en début de séquence, les élèves sont engagés, à la demande du professeur, à se positionner régulièrement sur chacune de ces compétences. Les fiches ne sont pas « ramassées » sinon au terme de la séquence. Cette démarche permet à l'élève de s'interroger sur ses progrès et de les mesurer plus sûrement.

Nom et prénom de l'élève	Maîtrise			
Séquence :	Insuffisante	Fragile	Satisfaisante	Très bonne
• J'utilise le réservoir de notes proposé pour improviser.				
• Je respecte le cycle pour improviser, avec ou sans aide.				
• J'assume ma responsabilité dans le groupe (chant, improvisation).				
• Je me repère dans une autre version de *Bye Bye Blackbird* non travaillée en classe.				
• J'exprime et argumente mon avis personnel.				
• J'écoute l'avis des autres élèves pour enrichir le mien.				
• Au fil des séances, j'ai de plus en plus d'arguments pour débattre de la place de la liberté dans le jazz.				

Outil d'autoévaluation... corrigé

Ce même outil peut être enrichi d'un espace permettant au professeur de porter son avis après avoir pris en compte celui porté par l'élève lui-même. Cet avis est porté « à la table », en l'absence des élèves. La fiche portant les deux avis est ensuite remise à l'élève qui peut ainsi apprécier l'écart éventuel entre son avis et celui du professeur. Cet écart peut alors donner lieu à explications et éclairages aidant l'élève à rapprocher son avis de celui de son professeur.

Nom et prénom de l'élève	Avis élève - Maîtrise				Evaluation prof. - Maîtrise			
Séquence :	Insuffisante	Fragile	Satisfaisante	Très bonne	Insuffisante	Fragile	Satisfaisante	Très bonne
• J'utilise le réservoir de notes proposé pour improviser.								
• Je respecte le cycle pour improviser, avec ou sans aide.								
• J'assume ma responsabilité dans le groupe (chant, improvisation).								
• Je me repère dans une autre version de *Bye Bye Blackbird* non travaillée en classe.								
• J'exprime et argumente mon avis personnel.								
• J'écoute l'avis des autres élèves pour enrichir le mien.								
• Au fil des séances, j'ai de plus en plus d'arguments pour débattre de la place de la liberté dans le jazz.								

Outil d'autoévaluation... progressif

Le professeur décide d'engager les élèves à apprécier régulièrement les progrès effectués concernant certaines compétences travaillées durant la séquence. Il distribue pour ce faire une feuille d'autoévaluation contenant un outil adapté reproduit par exemple quatre fois. Durant le déroulement la séquence, à quatre occasions, il demandera aux élèves de se positionner sur l'échelle à quatre niveaux pour chacune des trois compétences retenues.

Étape 1 – Date : xx/xx/xx	**Maîtrise**			
Séquence :	**Insuffisante**	**Fragile**	**Satisfaisante**	**Très bonne**
• J'utilise le réservoir de notes proposé pour improviser.				
• Je respecte le cycle pour improviser, avec ou sans aide.				
• J'assume ma responsabilité dans le groupe (chant, improvisation).				

Étape 2 – Date : xx/xx/xx	**Maîtrise**			
Séquence :	**Insuffisante**	**Fragile**	**Satisfaisante**	**Très bonne**
• J'utilise le réservoir de notes proposé pour improviser.				
• Je respecte le cycle pour improviser, avec ou sans aide.				
• J'assume ma responsabilité dans le groupe (chant, improvisation).				

Étape 3 – Date : xx/xx/xx	Maîtrise			
Séquence :	Insuffisante	Fragile	Satisfaisante	Très bonne
• J'utilise le réservoir de notes proposé pour improviser.				
• Je respecte le cycle pour improviser, avec ou sans aide.				
• J'assume ma responsabilité dans le groupe (chant, improvisation).				

Étape 4 – Date : xx/xx/xx	Maîtrise			
Séquence :	Insuffisante	Fragile	Satisfaisante	Très bonne
• J'utilise le réservoir de notes proposé pour improviser.				
• Je respecte le cycle pour improviser, avec ou sans aide.				
• J'assume ma responsabilité dans le groupe (chant, improvisation).				

Outils de synthèse pour la classe

Arrivé au terme de la séquence, le professeur dispose des fiches d'autoévaluation remplies par les élèves et des observations permanentes de la classe qui ont alimenté l'action pédagogique. En dehors de la présence des élèves, il peut alors remplir un bilan d'évaluation pour l'ensemble des élèves de la classe qui prend place sur le tableau de bord de l'année :

	Séquence 1				Séquence 2				Séquence 3				Séquence 4			
	Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création	Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique	Explorer, imaginer, créer et produire	Échanger, partager, argumenter, débattre	Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création	Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique	Explorer, imaginer, créer et produire	Échanger, partager, argumenter, débattre	Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création	Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique	Explorer, imaginer, créer et produire	Échanger, partager, argumenter, débattre	Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création	Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique	Explorer, imaginer, créer et produire	Échanger, partager, argumenter, débattre
Elève 1																
Elève 2																
Elève 3																
Elève 4																
Elève 5																

En complément

Annexe 1 – document professeur : précisions sur le projet musical, scénario pédagogique

Annexe 2 : documents élèves

- Texte *Bye Bye Blackbird* et matériau mélodique ;
- partition *Bye Bye Blackbird* et forme des 32 mesures ;
- exercices d'écoute sur différentes versions de *Bye Bye Blackbird* ;
- des questions pour réfléchir…

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

ÉVALUATION

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Une séquence en éducation musicale au cycle 4 :
« Comment la musique et les arts renouvellent-ils leurs langages ? »

COMPOSANTE(S) DU SOCLE COMMUN

D1-1 | Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit

D1-4 | Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

D2 | Les méthodes et outils pour apprendre
- Coopération et réalisation de projets

D5 | Les représentations du monde et l'activité humaine
- Organisations et représentations du monde

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS

- S'exprimer à l'oral (D1-1).
- Pratiquer des activités artistiques (D1-4).
- Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives (D1-4).
- Coopérer et réaliser des projets (D2).
- Raisonner, imaginer, élaborer, produire (D5).

Retrouvez Éduscol sur

En préambule

La séquence engage les élèves à s'interroger sur les facteurs qui contribuent à ce que les langages musicaux et artistiques évoluent.

Elle prend appui sur l'étude des *Augures printaniers* , extrait du *Sacre du printemps* d'Igor Stravinsky. À partir d'un rapide travail de groupe autour de la question « pourquoi un artiste souhaite rester dans un courant esthétique ou en s'en affranchir », les élèves mettent en évidence les différents éléments musicaux qui sont en rupture dans cet extrait. Cette séquence a comme objectif d'associer des références relevant d'autres domaines artistiques aux œuvres musicales étudiées. Elle permet également de mettre en lien des caractéristiques musicales et des marqueurs esthétiques avec des contextes historiques, sociologiques, techniques et culturels.

Ce travail, essentiellement basé sur la perception de la musique, s'enrichit d'une première création de groupe visant à mettre en évidence les éléments caractéristiques de la cellule rythmique de cet extrait. Réalisé en dix minutes, ce premier travail permet aux élèves d'aller à l'essentiel d'un geste chorégraphique simple mais en rupture avec ce qu'ils pensent connaître du ballet. Il permet de faire le lien entre la musique et d'autres formes artistiques, en l'espèce l'art chorégraphique. Le domaine du timbre et de l'espace ainsi que celui du temps et du rythme sont mis en évidence dans ce travail imbriquant la perception et la production.

Parallèlement à ce travail de perception, le *handshake* (qui appartient à une culture urbaine en rupture avec les codes sociétaux habituels) est intégré dans une deuxième création autour du projet musical *À bout de souffle* de Claude Nougaro. Après avoir appris ce chant et avoir travaillé sur la métrique irrégulière utilisée – à savoir le *aksak* (rythme « boiteux ») – les élèves s'approprient la dimension irrégulière de ce mètre grâce à un travail de création mettant en œuvre le *handshake* en tant que démarche chorégraphique.

NB : le *handshake* est une salutation urbaine popularisée par le hip-hop. C'est tout d'abord une forme de communication non-verbale utilisée par les esclaves noirs au XVII^{e} siècle. On peut relier le *handshake* au poing levé des Black Power, qui est un rappel de la libération des chaînes pour les esclaves. C'est un code de culture populaire développé par chaque tribu (un club de sport, un quartier, un lycée, etc.). Voir à ce propos le documentaire *Shake This Out*, réalisé par Julian Nodolwsky et Joachim Barbier diffusé sur France 4 en 2015.

Du socle au programme et inversement : objectifs de formation et repères pour les élèves

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE C4	L'ÉLÈVE		SOCLE COMMUN
Compétences travaillées & objectifs spécifiques à la séquence	**Repères possibles pour les élèves**	**Choix opérationnel de repères pour les élèves pour une séquence donnée**	**Domaines de référence & compétences spécifiquement développées**
Réaliser des projets musicaux d'interprétation et de création • Définir les caractéristiques musicales d'un projet, puis en assurer la mise en œuvre en mobilisant les ressources adaptées.	• Je connais le chant par cœur. • J'articule le texte avec précision. • J'identifie et je nomme les caractéristiques rythmiques du projet musical. • J'interprète le projet en respectant les rythmes et les accentuations. • Je suis attentif à l'équilibre entre le chant et le *handshake*. • J'enchaîne les différentes parties. • Je crée un nouveau *handshake* en m'inspirant des modèles vidéo. • J'adapte mon *handshake* à un groupe de 3 à 6 personnes. • Je propose des idées de *handshake* en accompagnement de la chanson et en respectant le mètre *aksak*. • Avec mon groupe, je propose des idées en fonction du niveau de réalisation choisi. • Je suis opérationnel immédiatement (matériel, prise de notes) lors du travail de groupe. • Je gère efficacement mon temps de travail en groupe. • Je sais apprécier les compétences de chacun des élèves du groupe et contribuer à répartir le travail en conséquence.	Pour une interprétation réussie de notre création à partir *d'À Bout de souffle* de Claude Nougaro : • J'identifie et je nomme les caractéristiques rythmiques du projet musical. • J'interprète le projet en respectant les rythmes, les accentuations. • Je gère efficacement mon temps de travail en groupe.	**Domaine 1.4** **Connaître, comprendre les langages artistiques utilisés** • Concevoir, présenter et apprécier une prestation artistique. • Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer, composer et interpréter une séquence artistique. **Domaine 2** **Coopération et réalisation de projets** • Coopérer et créer des projets. • Définir et respecter une organisation et un partage des tâches dans le cadre d'un travail de groupe. **Domaine 5** **Organisations et représentations du monde** • Se référer de manière pertinente à des œuvres majeures, et à des représentations du monde ; en apprécier et en caractériser la valeur et la portée. • Mobiliser le vocabulaire utile pour décrire un phénomène de façon ordonnée ou rendre compte du sens d'un texte, d'un document ou d'une œuvre. • Exercer un regard critique sur divers œuvres et documents.
Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique • Analyser des œuvres musicales en utilisant un vocabulaire précis. • Mettre en lien des caractéristiques musicales et des marqueurs esthétiques avec des contextes historiques, sociologiques, techniques et culturels.	• J'identifie et je nomme les éléments caractéristiques des *Augures printaniers*. • J'utilise le vocabulaire technique adapté (accentuation, mètre irrégulier) pour décrire l'organisation rythmique des *Augures printaniers*.	• J'identifie et je nomme les éléments caractéristiques des *Augures printaniers*. • J'utilise les connaissances acquises pour commenter *America*, extrait de *West Side Story*.	

	• J'explique brièvement la démarche particulière du compositeur dans *Le Sacre du printemps*. • J'utilise les connaissances acquises pour commenter *America*, extrait de *West Side Story*. • J'utilise les connaissances acquises sur *Le Sacre du printemps* pour commenter d'autres œuvres. • Je cite et présente deux œuvres non musicales qui ont des liens avec *Le Sacre du printemps*.		• Comparer des œuvres (littéraires, plastiques et musicales) et identifier la façon dont elles se situent au regard d'une problématique particulière.
Explorer, imaginer, créer et produire • Réutiliser certaines caractéristiques (style, technique, etc.) d'une œuvre connue pour nourrir son travail. • Associer des références relevant d'autres domaines artistiques aux œuvres musicales étudiées.	• Je modifie le matériau rythmique préexistant en vue d'une nouvelle création. • J'associe ma perception du rythme à un geste chorégraphique pertinent. • Je propose un geste chorégraphique et je justifie mon choix. • Je débats avec mes camarades et m'approprie une de leurs propositions.	• Je modifie le matériau rythmique préexistant en vue d'une nouvelle création. • J'associe ma perception du rythme à un geste chorégraphique pertinent.	**Domaine 5** **Organisations et représentations du monde** • Pratiquer divers langages artistiques en lien avec la connaissance des œuvres et des processus de création. • Établir des liens entre son propre travail, les œuvres et les démarches artistiques rencontrées et étudiées, interroger ses créations ou interprétations du point de vue de la production ou de la réception, distinguer et situer les positions d'auteur, de spectateur ou d'auditeur. **Domaine 1.1** **Comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit** • Exprimer une impression, un avis, une opinion de manière raisonnée, en respectant les formes d'un oral codifié et socialisé. • De la participation constructive à des échanges oraux, à des débats ou à l'explicitation de démarches ou de réalisations, dans toutes les disciplines.
Échanger, partager, argumenter et débattre • Respecter la sensibilité de chacun. • S'enrichir de la diversité des goûts personnels et des esthétiques.	• Je tiens compte de l'avis de mes camarades pour affiner mon propre jugement sur la démarche chorégraphique à adopter. • J'exprime clairement mes propositions de démarche chorégraphique pour qu'elles soient comprises par mes camarades. • Lors du travail de démarche chorégraphique, je m'approprie des idées proposées par mes camarades ; celles-ci nourrissent mon sens critique pour faire évoluer mes propres idées.	• Lors du travail de démarche chorégraphique, je m'approprie des idées proposées par mes camarades ; celles-ci nourrissent mon sens critique pour faire évoluer mes propres idées.	

Repères pour les élèves : outils d'autoévaluation et d'évaluation

Pour les outils ci-dessous et lorsque cela est nécessaire, les niveaux d'évaluation proposés aux élèves sont les suivants :

Niveaux proposés aux élèves	Niveau 1 : Débutant	Niveau 2 : amateur ou en progrès	Niveau 3 : confirmé	Niveau 4 : expert
Correspondance pour le professeur	1 : Maîtrise insuffisante	2 : Maîtrise fragile	3 : Maîtrise satisfaisante	4 : Très bonne maîtrise

Outil d'autoévaluation simple

Cet outil d'évaluation est donné aux élèves dès la deuxième séance. Il leur permet de s'auto-évaluer de différentes façons : soit sur plusieurs séances pour l'activité de création à partir *d'À bout de souffle* de Claude Nougaro, soit sur l'aboutissement de leur travail quand ils pensent avoir atteint l'objectif visé.

Les remédiations face aux difficultés rencontrées font partie du travail d'autoévaluation des élèves : leur mise en œuvre dépend du temps accordé à chaque outil d'évaluation.

Pour nourrir chaque moment d'autoévaluation, le professeur donne oralement son avis sur l'atteinte de l'objectif par l'ensemble de la classe. Les outils d'enregistrement (vidéos et audio) permettent au professeur d'affiner son évaluation en dehors du cours, notamment pour ce qui concerne le regard formatif porté sur les progrès de chaque groupe.

Il est également possible de laisser les élèves choisir des compétences à évaluer parmi la colonne « Repères possibles pour les élèves ».

	Autoévaluation					Éval. professeur			
DOMAINES DU SOCLE	**COMPÉTENCES ÉVALUÉES**	**I**	**F**	**M.S.**	**T.B.M.**	**I**	**F**	**M.S.**	**T.B.M.**
1.4. Connaître, comprendre les langages artistiques utilisés	*Pour une interprétation réussie de notre création à partir d'À Bout de souffle de Claude Nougaro :*								
• Concevoir, présenter et apprécier une prestation artistique. • Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer, composer et interpréter une séquence artistique.	• **J'identifie et je nomme les caractéristiques rythmiques du projet musical.** • **J'interprète le projet en respectant les rythmes, les accentuations.**								
2.2 Coopérer et créer des projets • Définir et respecter une organisation et un partage des tâches dans le cadre d'un travail de groupe.	• **Je gère efficacement mon temps de travail en groupe.**								
5.2 Organisations et représentations du monde	*Pour une appropriation réussie du mètre irrégulier des Augures printaniers dans Le Sacre du printemps grâce à une démarche chorégraphique :*								
• Se référer de manière pertinente à des œuvres majeures, et à des représentations du monde ; en apprécier et en caractériser la valeur et la portée.	• **J'identifie et je nomme les éléments caractéristiques des *Augures printaniers.*** • **J'utilise les connaissances acquises pour commenter *America*, extrait de *West Side Story*.**								
5.3 Pratiquer divers langages artistiques en lien avec la connaissance des œuvres et des processus de création	• **Je modifie le matériau rythmique préexistant en vue d'une nouvelle création.** • **J'associe ma perception du rythme à un geste chorégraphique pertinent.**								
1.1 Exprimer une impression, un avis, une opinion de manière raisonnée, en respectant les formes d'un oral codifié et socialisé	• **Lors du travail de démarche chorégraphique, je m'approprie des idées proposées par mes camarades ; celles-ci nourrissent mon sens critique pour faire évoluer mes propres idées.**								

Outil d'autoévaluation au terme du travail de création

Il engage chaque élève à se situer sur une échelle de compétences au regard d'une appréciation globale du travail effectué.

Domaine 5 du socle – Pratiquer divers langages artistiques en lien avec la connaissance des œuvres et des processus de création	
En difficulté	J'ai besoin qu'on me réexplique ce qu'on attend de moi pour ce travail.
Débutant	J'associe le rythme des *Augures printaniers* à une seule percussion corporelle.
Amateur ou en progrès	J'associe le rythme des *Augures printaniers* avec une démarche chorégraphique simple (statique).
Confirmé	Je rends perceptible la superposition du rythme régulier et des accents grâce à une démarche chorégraphique complexe (identité de la démarche chorégraphique au sein du même groupe).
Expert	Je superpose et je mets en évidence dans une démarche chorégraphique complexe (pluralité de la démarche chorégraphique au sein d'un même groupe) le rythme régulier et les accents qui l'animent.

Outil d'autoévaluation liant projet musical (*À bout de souffle*) et *handshake*

Cet outil permet à chaque élève d'interroger la qualité de la superposition et de l'équilibre entre le chant et le *handshake* dans sa propre prestation.

Domaine 5 du socle – Pratiquer divers langages artistiques en lien avec la connaissance des œuvres et des processus de création.	
En difficulté	J'ai besoin qu'on me réexplique ce qu'on attend de moi pour ce travail.
Débutant	L'équilibre entre le chant le *handshake* est difficile : l'enchaînement n'est pas réalisé.
Amateur ou en progrès	L'équilibre entre le chant et le *handshake* est fragile : l'enchaînement est réalisé avec difficulté.
Confirmé	L'équilibre entre le chant et le *handshake* est maîtrisé : l'enchaînement est de bonne qualité.
Expert	L'équilibre entre le chant et le *handshake* est très bien maîtrisé : l'enchaînement est fluide.

En complément

Annexe 1 – fiche élève : présentation du projet de création autour des *Augures printaniers*

Annexe 2 – fiche élève : présentation du projet de création associant *handshake* et *À bout de souffle*

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

ÉVALUATION

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Une séquence en éducation musicale au cycle 4 :
« La musique peut-elle servir à quelque chose ? »

COMPOSANTE(S) DU SOCLE COMMUN

D1-4 | Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

D3 | La formation de la personne et du citoyen
- Réflexion et discernement

D5 | Les représentations du monde et l'activité humaine
- Organisations et représentations du monde

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS

- Pratiquer des activités artistiques (D1-4).
- Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives (D1-4).
- Maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses opinions, respecter celles des autres (D3).
- Raisonner, imaginer, élaborer, produire (D5).

Retrouvez Éduscol sur

En préambule

Durant cette séquence, l'élève apprend à décrire, identifier et caractériser les éléments constitutifs du phénomène musical. Il découvre ainsi que la musique témoigne toujours de contextes particuliers qui la dépassent, qu'il s'agisse de faits historiques ou d'espaces géographiques. Cet objectif se retrouve également dans l'autre grand champ de compétences structurant l'enseignement de l'éducation musicale, la production. Après avoir appris un chant et découvert le lien qu'il entretient avec des évènements artistiques particuliers, l'élève enrichit le projet musical en utilisant les éléments relevant des domaines du timbre et de l'espace comme de celui du successif et du simultané perçus dans le grand champ de compétence de la production.

La séquence mise en œuvre aborde les questions liées aux fonctions que peut porter la musique ou bien les circonstances particulières qui peuvent la mobiliser. Elle permet à l'élève de s'interroger sur la notion d'hommage.

Concernant la perception, elle permet d'appréhender les usages du timbre, de l'espace et des dimensions verticales et horizontales de l'écriture musicale (domaine du successif et du simultané) dans la perspective d'une circonstance ou d'un hommage particulier. L'œuvre de référence est *On the Transmigration of Souls* de John Adams.

Les situations d'apprentissages proposées intègrent un travail individuel puis collectif (en variant le nombre d'élèves entre 2 et 4) aboutissant à une restitution individuelle. Chaque élève choisit une des deux œuvres complémentaires proposées : *In memoriam* de John Courter et *Knee 1, Einstein on the Beach,* de Philip Glass dont il réalise une présentation rédigée.

Pour ce qui concerne la production, le projet musical repose sur la chanson *Je m'appelle Charlie* des Françoises et visera l'interprétation d'un chant enrichi d'éléments musicaux apportés par les élèves avant d'être présentés, expliqués et justifiés puis éventuellement intégrés au projet.

Du socle au programme et inversement : objectifs de formation et repères pour les élèves

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE C4	L'ÉLÈVE		SOCLE COMMUN
Compétences travaillées & objectifs spécifiques à la séquence	**Repères possibles pour les élèves**	**Choix opérationnel de repères pour les élèves pour une séquence donnée**	**Domaines de référence & compétences spécifiquement développées**
Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création • Définir les caractéristiques musicales et expressives d'un projet puis en assurer la mise en œuvre en mobilisant les ressources adaptées. • Interpréter ce projet et présenter les choix artistiques effectués.	Pour une interprétation réussie de *Je m'appelle Charlie* des Françoises :		**Domaine 1.4** **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps** • L'élève apprend à s'exprimer et à communiquer par les arts de manière individuelle et collective.
	• Je reproduis la mélodie en articulant afin de donner du sens aux paroles. • J'adapte mon expression (articulation, intensité, timbre, etc.) pour renforcer la signification du texte. • Je porte attention aux caractéristiques musicales les plus importantes qui permettent une interprétation personnelle de cette chanson. • Je maîtrise le sens du texte et l'interprète en changeant deux paramètres du son. • Je respecte les choix artistiques lors de la production collective. Lors de l'interprétation en petits groupes: • Niveau 1 : je tiens le rôle qui m'a été attribué. • Niveau 2 : je tiens le rôle que j'ai choisi.	• Je reproduis la mélodie en articulant afin de donner du sens aux paroles. • Je tiens le rôle qui m'a été attribué.	

Créer et produire • Réutiliser certaines caractéristiques d'une œuvre connue. • Identifier des leviers qui permettent d'améliorer sa création. • Mobiliser à bon escient un système de codage.	• Je réutilise les éléments musicaux repérés dans *On the Transmigration of Souls.* • Je décris avec le vocabulaire adéquat les éléments repérés et me fais comprendre par mes camarades. • Je participe à l'écriture du codage. • J'utilise ce codage afin de me repérer. • Je nomme les caractéristiques musicales qui font l'originalité de notre interprétation.	• J'utilise le codage afin de me repérer. • Je nomme les caractéristiques musicales qui font l'originalité de notre interprétation.	**Domaine 5** **Les représentations du monde et l'activité humaine** • Pour mieux connaître le monde qui l'entoure [...] l'élève développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques [...] et aborde de façon éclairée le monde contemporain.
Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique • Mettre en lien des caractéristiques musicales et des marqueurs esthétiques avec des contextes historiques, sociologiques, techniques et culturels. • Associer des références relevant d'autres domaines artistiques aux œuvres musicales étudiées.	Pour me construire une culture musicale à partir de *On the Transmigration of Souls* de J. Adams • Je repère, nomme et décris les différents éléments musicaux caractéristiques de l'œuvre de John Adams. • Pour décrire l'œuvre étudiée, j'utilise le vocabulaire adapté. • Je fais le lien avec des œuvres d'autres domaines artistiques. • Je contextualise la création de l'œuvre.	• Pour décrire l'œuvre étudiée, j'utilise le vocabulaire adapté. • Je fais le lien avec des œuvres d'autres domaines artistiques.	**Domaine 5** **Les représentations du monde et l'activité humaine** • Pour mieux connaître le monde qui l'entoure [...] l'élève pose des questions et cherche des réponses en exprimant ce qu'il ressent face à une œuvre et il étaye ses analyses et jugements, formule des hypothèses sur ses significations.
Échanger, partager, argumenter, débattre • Contribuer à l'élaboration collective de choix d'interprétation ou de création.	• Je propose un élément pour enrichir l'interprétation. • Je propose un élément d'interprétation et le justifie par rapport à l'expression recherchée. • J'accepte les propositions de mes camarades.	• Je propose un élément d'interprétation et le justifie par rapport à l'expression recherchée.	**Domaine 3** **La formation de la personne et du citoyen** • L'élève fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. • Il apprend à confronter ses propres jugements avec ceux des autres.

Échanger, partager, argumenter, débattre • Argumenter une critique adossée à une analyse objective. • Respecter la sensibilité de chacun.	• J'explique le choix de certaines caractéristiques musicales de *On the Transmigration of Souls* au regard du projet du compositeur. • J'explique l'intention du compositeur à un camarade. • J'échange avec un camarade sur l'intention du compositeur et accepte son point de vue. • J'explique l'intention du compositeur en m'appuyant sur les caractéristiques musicales de son écriture. • J'explique l'intention du compositeur en m'appuyant sur les caractéristiques musicales employées à une personne qui ne connaît pas l'œuvre. • J'exprime un avis personnel sur cette œuvre et je l'argumente. • J'écoute et respecte un avis différent du mien exprimé par un camarade.	• J'explique le choix de certaines caractéristiques musicales de *On the Transmigration of Souls* au regard du projet du compositeur. • J'exprime un avis personnel sur cette œuvre et je l'argumente.	**Domaine 5** **Les représentations du monde et l'activité humaine** • Pour mieux connaître le monde qui l'entoure [...] l'élève justifie des intentions et ses choix expressifs en s'appuyant sur quelques notions d'analyses des œuvres. Il s'approprie des œuvres artistiques appartenant au patrimoine.

Outils d'autoévaluation et d'évaluation au départ des repères d'évaluation élèves choisis pour la séquence

Remplis par les élèves, ils deviennent un indicateur pour l'évaluation conduite par le professeur. Rendus aux élèves, ils leur permettent de mesurer les progrès effectués et les engagent à interroger le professeur sur les éventuels écarts entre leur auto-évaluation et celle finalement arrêtée.

Outil d'autoévaluation simple

Niveaux proposés aux élèves	Débutant	Amateur	Confirmé	Expert
Correspondance pour le professeur	Insuffisant	Fragile	Satisfaisant	Très bonne maîtrise
	1	**2**	**3**	**4**

SOCLE	COMPÉTENCES ÉDUCATION MUSICALE	DÉCLINAISONS	NIVEAU	VALIDATION PROF.
D1.4	C1 : Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création	Je reproduis la mélodie en articulant.		
		Je donne du sens aux paroles.		
		Je tiens mon rôle.		
D.5	C3 : Explorer, imaginer, créer, produire	J'utilise le codage pour me repérer.		
		Je nomme les caractéristiques musicales qui feront l'originalité de notre interprétation de *Je suis Charlie*.		
	C2 : Écouter, comparer, construire une culture musicale commune	Je décris l'œuvre en utilisant le vocabulaire adéquat.		
		Je fais le lien avec des œuvres d'autres domaines artistiques.		
D3	C4 : Échanger, partager, argumenter et débattre	Je propose un élément d'interprétation et le justifie par rapport à l'expression recherchée.		
D.5		J'explique à mes camarades le choix du compositeur de certaines caractéristiques musicales de *On the Transmigration of Souls.*		
		J'exprime mon avis sur cette œuvre et l'argumente.		

Outil d'aide à l'autoévaluation à destination des élèves

L'objectif de ce tableau est d'apprendre aux élèves à identifier leurs difficultés et à trouver des solutions pour y remédier. Ils pourront ainsi tendre vers une certaine autonomie face aux apprentissages en se responsabilisant à chaque étape du travail entrepris.

L'élève doit entourer dans la colonne de gauche son **niveau initial** puis colorier le **niveau atteint** en fin de travail.

L'élève doit ensuite entourer son **niveau à atteindre**, dans la colonne de droite, lors du travail sur cette même compétence.

Compétence 2 : **Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistiqu**e		
	Je ne sais pas ce qu'on attend de moi.	
Débutant	Je repère des éléments.	Débutant
Amateur	Je décris l'œuvre étudiée en utilisant le vocabulaire adéquat.	Amateur
Confirmé	Je décris l'œuvre étudiée en utilisant le vocabulaire adéquat et fais le lien avec d'autres œuvres d'autres domaines artistiques.	Confirmé
Expert	Je contextualise la création de l'œuvre.	Expert

Une version plus complète mais également plus complexe :

<table>
<tr><th colspan="2">Compétence 2 : Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique</th><th colspan="3">Pour progresser, je demande de l'aide à</th><th>Compétence 2</th></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Je ne sais pas ce qu'on attend de moi.</td><td>1- Mes camarades : j'ai compris.</td><td></td><td></td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>1- Mes camarades : je n'ai toujours pas compris.</td><td>2- L'enseignant</td><td></td></tr>
<tr><td>Débutant</td><td>Je repère des éléments.</td><td>1- Mes camarades</td><td>2- Je prends une fiche outil.</td><td>3- L'enseignant</td><td>Débutant</td></tr>
<tr><td>Amateur</td><td>Je décris l'œuvre étudiée en utilisant le vocabulaire adéquat.</td><td>1- Mes camarades</td><td colspan="2" rowspan="2"></td><td>Amateur</td></tr>
<tr><td>Confirmé</td><td>Je décris l'œuvre étudiée en utilisant le vocabulaire adéquat et fais le lien avec d'autres œuvres d'autres domaines artistiques.</td><td>1- Mes camarades</td><td>Confirmé</td></tr>
<tr><td>Expert</td><td>Je contextualise la création de l'œuvre.</td><td colspan="3"></td><td>Expert</td></tr>
</table>

(Cf. annexe 1 : mise en situation d'apprentissages des élèves)

Outil d'évaluation entre pairs

Cet outil engage l'élève à être auditeur du travail du groupe et à pouvoir argumenter son avis.

		J'évalue mon groupe n° ...	**J'évalue un autre groupe n° ...**
C1	• Reproduire la mélodie en articulant afin de donner du sens aux paroles. • Tenir le rôle attribué.		
C3	• Utiliser le codage. • Respecter les choix artistiques lors de la production.		
C4	• Justifier les choix artistiques par rapport à l'expression recherchée.		

(Cf. annexe 2 : fiche explicative concernant l'élaboration du projet musical)

Outil de synthèse pour l'enseignant (1)

Ce tableau permet à l'enseignant :

- de suivre la capacité de chaque élève à s'autoévaluer ;
- de suivre les objectifs définis par l'élève au regard de la séquence en cours et dans la perspective de la séquence suivante ;
- de suivre les progrès des élèves dans l'acquisition de la compétence 2 du programme éducation musicale cycle 4.

		Séquence 1			Séquence 2				Séquence 3
		C2		D5	C2			D5	C2
		Niveau initial	Niveau atteint	Niveau	Prévision	Niveau initial	Niveau atteint	Niveau	Prévision
Elève 1	Autoévaluation	**1**	**2**		**3**	**3**	**4**		
	Professeur		**2**	**2**	**2**	**3**	**3**	**2**	
Elève 2	Autoévaluation	**2**	**2**		**2**				
	Professeur		**3**	**3**	**2**			**3**	

C2 : Compétence 2 en éducation musicale

D5 : Domaine « Les représentations du monde et l'activité humaine »

Niveaux proposés aux élèves	Débutant	Amateur	Confirmé	Expert
Correspondance pour le professeur	Insuffisant	Fragile	Satisfaisant	Très bonne maîtrise
	1	**2**	**3**	**4**

Outil de synthèse pour l'enseignant (2)

Il permet de suivre les progrès de chaque élève dans l'acquisition des quatre compétences travaillées en éducation musicale sur l'ensemble de la séquence.

Séquence 1								
		C1	C2	C3	C4	D1.4	D3	D5
Elève 1	Autoévaluation							
	Professeur							
Elève 2	Autoévaluation							
	Professeur							

C1-C2-C3-C4 : Compétences en éducation musicale
D1.4-D3-D5 : Domaines du socle

En complément

Annexe 1 : fiche de mise en situation d'apprentissage

Donnée à chaque élève, elle permet un accompagnement personnalisé selon deux axes : l'oral pour mieux appréhender l'écrit ; l'écrit afin de structurer une présentation orale.

Annexe 2 : fiche explicative

Elle est distribuée aux élèves afin de préciser les attentes et contraintes pour la réalisation de leur projet musical d'interprétation.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

ÉVALUATION

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Une séquence en éducation musicale au cycle 4 :
« Œuvre originale, reprise, emprunt et citation, et création musicale »

COMPOSANTE(S) DU SOCLE COMMUN

D1-4 | Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

D2 | Les méthodes et outils pour apprendre
- Coopération et réalisation de projets

D3 | La formation de la personne et du citoyen
- Réflexion et discernements

D5 | Les représentations du monde et l'activité humaine
- Organisations et représentations du monde
- Invention, élaboration, production

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS

- Pratiquer des activités artistiques (D1-4).
- Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives (D1-4).
- Maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses opinions, respecter celles des autres (D3).
- Analyser et comprendre les organisations humaines et les représentations du monde (D5).
- Raisonner, imaginer, élaborer, produire (D5).

Préambule

Cette séquence engage les élèves à s'interroger sur les différences entre œuvre originale, reprise, emprunt et citation, à en apprécier les intérêts et les enjeux, notamment au bénéfice d'une création musicale renouvelée.

En groupe, les élèves commencent par écouter puis échanger autour de l'œuvre *Echoes of France* de Django Reinhardt et Stéphane Grappelli. Cette première approche permet de développer les qualités d'analyse et d'affiner la perception du langage musical et artistique mobilisé par cette œuvre. Elle leur permet également d'identifier progressivement une problématique servant ensuite de fil conducteur à la séquence (exemple : « Comment une musique peut-elle se renouveler ? » ou encore « Peut-on considérer une reprise comme une œuvre à part entière ? »).

Afin d'en réaliser une description, les élèves travaillent en groupe classe à un commentaire comparé de la reprise *Echoes of France* et de l'œuvre originale *La Marseillaise*. Sont alors mises en évidence les caractéristiques communes et les différences entre les deux œuvres. Chaque groupe et les élèves qui le constituent doivent faire preuve d'esprit de synthèse en recherchant les éléments les plus caractéristiques, en effectuant des choix entre l'essentiel et l'accessoire, enfin en préparant un propos synthétique soulignant les enjeux et intérêts de cette reprise de *La Marseillaise*.

La recherche et la réflexion ainsi conduites nourrissent la réalisation du projet musical, lequel s'appuie sur l'œuvre *Somewhere Only We Know* du groupe anglais Keane. Le travail mené sur ce projet permet d'enrichir le questionnement initialement engagé et contribue à forger des réponses aux questions problématiques posées. Le projet musical aboutit à l'interprétation du chant et peut ensuite être la base d'un travail de création numérique complémentaire mené à l'aide du logiciel Audacity.

RÉPERTOIRE ET SUPPORTS	
Œuvres de références	***Echoes of France***, Django Reinhardt et S. Grappelli ***La Marseillaise***, Hector Berlioz
Œuvres complémentaires	***La Marseillaise,*** Jean-Loup Longnon / Serge Gainsbourg / Jean-Louis Terrasson ***All You Need Is Love,*** The Beatles
Production vocale	***Somewhere Only We Know,*** version originale de Keane et interprétation de Lily Allen + création avec Audacity

Du socle au programme et inversement : objectifs de formation et repères pour les élèves

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE C4	L'ÉLÈVE		SOCLE COMMUN
Compétences travaillées & objectifs spécifiques à la séquence	**Repères possibles pour les élèves**	**Choix opérationnel de repères pour les élèves pour une séquence donnée**	**Domaines de référence & compétences spécifiquement développées**
Réaliser des projets musicaux d'interprétation et de création • Réaliser des projets musicaux dans un cadre collectif (classe) en petit groupe ou individuellement.	• Je maîtrise la justesse mélodique et rythmique de mon interprétation de *Somewhere Only We Know.* • Je suis attentif au son de toutes les voix réunies et je fais attention à ce que la mienne y prenne une juste place. • J'utilise la fonction enregistrement d'Audacity pour enregistrer ma production vocale.	• Je maîtrise la justesse mélodique et rythmique de mon interprétation de *Somewhere Only We Know.*	**Domaine 1.4** **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps** • L'élève apprend à s'exprimer par les arts, de manière individuelle et collective en réalisant des productions sonores. • L'élève s'exprime par des activités artistiques impliquant le corps. Il apprend le contrôle et la maîtrise de soi.
Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique • Situer et comparer des musiques de styles proches ou éloignés dans l'espace et/ou dans le temps pour construire des repères techniques et culturels.	• Je décris, caractérise et identifie *Echoes of France* en utilisant un vocabulaire musical adapté. • Je situe historiquement *Echoes of France* par rapport à d'autres pièces précédemment écoutées en classe. • Je mets en lien certaines des œuvres écoutées en classe avec *Echoes of France*. • Je compare une œuvre inconnue à *Echoes of France* en soulignant ses ressemblances et ses différences.	• Je décris, caractérise et identifie *Echoes of France* en utilisant un vocabulaire musical adapté. • Je mets en lien certaines des œuvres écoutées en classe avec *Echoes of France*.	**Domaine 5** **Les représentations du monde et de l'activité humaine** • L'élève étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur une œuvre. • L'élève s'approprie des œuvres artistiques appartenant au patrimoine comme à la création contemporaine.

Explorer, imaginer, créer et produire • Concevoir, réaliser, arranger, pasticher une courte pièce préexistante, notamment à l'aide d'outils numériques.	• J'importe les sons et musiques choisies dans Audacity. • J'utilise les fonctions sélectionner, copier, couper, conserver, rendre muet et nommer d'Audacity pour sélectionner les différents extraits qui servent à la création. • J'utilise les principales fonctions d'Audacity afin de réaliser le montage de notre création. • J'utilise les effets d'Audacity (changer la hauteur, changer le tempo, etc.) et j'en maîtrise les paramètres pour enrichir notre création.	• J'utilise les fonctions sélectionner, copier, couper, conserver, rendre muet et nommer d'Audacity pour sélectionner les différents extraits qui servent à la création.	**Domaine 5** **Les représentations du monde et de l'activité humaine** • L'élève imagine, conçoit et réalise des productions artistiques. • L'élève mobilise son imagination et sa créativité au service d'un projet collectif.
Échanger, partager, argumenter et débattre • Problématiser l'écoute d'une ou plusieurs œuvres. • Contribuer à l'élaboration collective de choix de création.	• Je participe et coopère dans le travail de groupe afin que mes propositions puissent servir les choix collectifs de création. • J'argumente mes propositions pour convaincre mes camarades. • Au fil des séances, j'ai de plus en plus d'arguments pour débattre des enjeux et intérêts de la reprise d'une œuvre. • Je propose une question (problématique) qui permet d'exposer synthétiquement le fil conducteur de la séquence.	• Au fil des séances, j'ai de plus en plus d'arguments pour débattre des enjeux et intérêts de la reprise d'une œuvre.	**Domaine 2** **Les méthodes et outils pour apprendre** • L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue. **Domaine 3** **Formation de la personne et du citoyen** • L'élève fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation.

Outils d'autoévaluation et d'évaluation au départ des repères d'évaluation d'élèves choisis pour la séquence

Outil d'autoévaluation relatif à la perception

Ce tableau est renseigné par les élèves à trois moments dans la séquence. Il permet de faire un état des lieux de maîtrise des compétences puis de prendre conscience des progrès réalisés.

Les élèves se situent sur une échelle à 4 niveaux :

1 : Maîtrise insuffisante 2 : Maîtrise fragile 3 : Maîtrise satisfaisante 4 : Très bonne maîtrise

Le professeur observe et garde trace sur le tableau de synthèse (cf. tableau suivant).

Autoévaluation – Séquence…		Séance n° 1	Séance n° 3	Séance n° 5
Compétences évaluées disciplinaires				
Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique.	Je décris, caractérise et identifie *Echoes of France* en utilisant un vocabulaire musical adapté.	2	3	3
	Je mets en lien certaines des œuvres écoutées en classe avec *Echoes of France*.	1	2	3
Échanger, partager, argumenter et débattre.	Au fil des séances, j'ai de plus en plus d'arguments pour débattre des enjeux et intérêts de la reprise d'une œuvre.	3	3	4

(Exemple d'utilisation par un élève)

Outil d'autoévaluation relatif à la production

Autoévaluation – Séquence…		Séance n° 2	Séance n° 4	Séance n° 6
Compétences évaluées disciplinaires				
Réaliser des projets musicaux d'interprétation et de création.	Je maîtrise la justesse mélodique et rythmique de mon interprétation de *Somewhere Only We Know*.	2	3	4
Explorer, imaginer, créer et produire.	J'utilise les fonctions sélectionner, copier, couper, conserver, rendre muet et nommer d'Audacity pour sélectionner les différents extraits qui servent à la création.	1	2	3

(Exemple d'utilisation par un élève)

Outil de synthèse pour la classe

Le professeur établit une synthèse des compétences évaluées. Pour chaque compétence, le professeur précise le niveau de maîtrise de la compétence.

Niveau 1 : maîtrise insuffisante ; 2 : maîtrise fragile ; 3 : maîtrise satisfaisante ; 4 : très bonne maîtrise.

CLASSE DE...	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4	ÉLÈVE 5	ÉLÈVE 6	ÉLÈVE 7	ÉLÈVE 8	ÉLÈVE 9	ÉLÈVE 10	ÉLÈVE 11	ÉLÈVE 12	ÉLÈVE 13	ÉLÈVE 14	ÉLÈVE 15	ÉLÈVE 16	ÉLÈVE 17	ÉLÈVE 18	ÉLÈVE 19	ÉLÈVE 20	ÉLÈVE 21	ÉLÈVE 22	ÉLÈVE 23	ÉLÈVE 24	ÉLÈVE 25	ÉLÈVE 26	ÉLÈVE 27	ÉLÈVE 28	ÉLÈVE 29	ÉLÈVE 30
Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création																														
Réaliser des projets musicaux dans un cadre collectif (classe) en petit groupe ou individuellement.	4	3																												
Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique																														
Situer et comparer des musiques de styles proches ou éloignés dans l'espace et/ou dans le temps pour construire des repères techniques et culturels.																														
Explorer, imaginer, créer et produire																														
Dans le domaine de la production																														
Concevoir, réaliser, arranger, pasticher une courte pièce préexistante																														
notamment à l'aide d'outils numériques.																														
Échanger, partager, argumenter et débattre																														
Dans le domaine de la perception																														
Problématiser l'écoute d'une ou plusieurs œuvres.																														
Attendus fin de cycle 4																														
Mobiliser des techniques vocales et corporelles au service d'un projet d'interprétation ou de création	**4**	**3**																												

Présenter et justifier des choix d'interprétation et de création, justifier un avis sur une œuvre et défendre son point de vue en l'argumentant.																														
Identifier, décrire, commenter une organisation musicale complexe et la situer dans un réseau de références musicales et artistiques diversifiées.																														
Concevoir, créer et réaliser des pièces musicales en référence à des styles, des œuvres, des contraintes d'interprétation ou de diffusion.																														

En complément

Annexe 1 – fiche élève : aide à la mise en œuvre de la création et document de synthèse présentant le travail effectué

Cette fiche précise aux élèves les étapes qui doivent jalonner leur travail. Elle est complétée par un document de synthèse qui doit être rempli par les deux élèves ayant travaillé conjointement sur cette création.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

ÉVALUATION

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Une séquence en éducation musicale au cycle 4 : « La rencontre des cultures contribue-t-elle à renouveler la création musicale ?»

COMPOSANTE(S) DU SOCLE COMMUN

D1-1 | Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit

D1-4 | Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

D3 | La formation de la personne et du citoyen
- Réflexion et discernements

D5 | Les représentations du monde et l'activité humaine
- Organisations et représentations du monde
- Invention, élaboration, production

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS

- S'exprimer à l'oral (D1).
- Pratiquer des activités artistiques (D1-4).
- Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives (D1-4).
- Faire preuve de responsabilité, respecter les règles de la vie collective, s'engager et prendre des initiatives (D3).
- Analyser et comprendre les organisations humaines et les représentations du monde (D5).
- Raisonner, imaginer, élaborer, produire (D5).

Retrouvez Éduscol sur

En préambule

Cette séquence est la deuxième d'un parcours annuel de formation. Elle s'enrichit de ce qui a été travaillé durant la séquence précédente (« Comment le compositeur est-il porteur du progrès technologique ? ») et sera approfondie dans la séquence suivante (« Quel rôle l'improvisation joue-t-elle dans la musique ? »). Elle propose à l'élève de s'interroger sur les possibilités qu'ont les cultures musicales de se rencontrer, de s'influencer, de s'enrichir mutuellement permettant à la création musicale de se renouveler.

Dans le domaine de la perception, la séquence s'appuie sur l'étude de *America*, de *West Side Story* de Léonard Bernstein, que les élèves auront par la suite à comparer à la *Habanera* de *Carmen* de Georges Bizet.

Dans le domaine de la production, la séquence s'appuie sur l'interprétation du chant *Maria* du même *West Side Story*. Les élèves doivent proposer une version modifiée par l'ajout d'une caractéristique musicale identifiée dans *America* (accentuation, rythme, dynamique, etc.). Lors de la production finale, ils doivent justifier et expliquer les choix effectués.

À chaque étape du travail (perception/ production/ création), les élèves travaillent parfois en classe entière et parfois par groupes de quatre élèves. Ils sont amenés à questionner les domaines des styles, de la dynamique, du temps et du rythme et à proposer une problématique susceptible d'irriguer la séquence.

Au fil de la séquence, les élèves s'autoévaluent grâce à des fiches-guides données dès le début. Chaque situation d'apprentissage amène le professeur à adopter une position adaptée : posture d'enseignement (face à la classe entière), posture d'accompagnateur (lors du travail en îlots), posture d'évaluateur (lors des productions finales, lors des restitutions orales et/ou écrites et tout au long du travail).

Du socle au programme et inversement : objectifs de formation et repères pour les élèves

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE	L'ÉLÈVE		SOCLE COMMUN
Compétences du programme	**Repères possibles pour les élèves**	**Choix opérationnel de repères pour les élèves pour cette séquence**	**Domaines de référence & compétences spécifiquement développées**
Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création • Définir les caractéristiques musicales et expressives d'un projet puis en assurer la mise en œuvre en mobilisant les ressources adaptées. • Réaliser des projets musicaux dans un cadre collectif (classe) en petit groupe ou individuellement. • Interpréter un projet devant d'autres élèves et présenter les choix artistiques effectués.	• J'adopte une posture vocale qui me permet de soigner le son, le soutien et d'améliorer l'intonation. • Je développe ma tessiture du grave à l'aigu tout en respectant le registre qui est le mien. • J'articule le texte pour qu'il soit compréhensible à l'auditeur. • Je module l'intensité du son. • J'adapte le timbre de ma voix au style de la chanson. • J'identifie les difficultés les plus importantes de la chanson et j'y fais attention. • J'identifie et nomme les caractéristiques musicales du projet dans le domaine des styles, de la dynamique, du temps et du rythme. • Je chante de mémoire l'extrait travaillé. • Je chante en classe entière et en petit groupe *Maria*. • Je chante les parties les plus aiguës de la mélodie. • Je chante un court extrait en soliste.	• Je module l'intensité du son. • J'identifie et nomme les caractéristiques musicales du projet dans le domaine des styles, de la dynamique, du temps et du rythme. • Je chante *Maria* en classe entière et en petit groupe. • Je chante les parties les plus aiguës de la mélodie.	**Domaine 1.4** **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps** • L'élève s'exprime et communique par les arts [...] en réalisant des productions [...] sonores. • L'élève connaît et comprend les particularités du « langage musical » qu'il emploie. • L'élève s'exprime par des activités [...] impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

Écouter, comparer, construire une culture musicale commune • Mobiliser sa mémoire sur des objets musicaux longs et complexes. • Situer et comparer des musiques de styles proches ou éloignés dans l'espace et/ou dans le temps pour construire des repères techniques et culturels. • Associer des références relevant d'autres domaines artistiques aux œuvres musicales étudiées.	• Je mets en lien des caractéristiques musicales des œuvres étudiées avec des éléments historiques et/ou sociologiques. • J'identifie des caractéristiques musicales de *America* et je parviens à les identifier dans d'autres extraits. • Je compare des musiques de styles proches ou éloignés de *America*, repère et nomme des ressemblances et des différences. • J'identifie les ruptures rythmiques dans *America* et les utilise pour me repérer dans le temps. • Je perçois la forme globale des œuvres écoutées et j'utilise un vocabulaire précis pour la décrire. • Je perçois, nomme et reproduis les accentuations dans *America.* • Je positionne *West Side Story* dans l'histoire par rapport à d'autres œuvres écoutées en classe.	1. Culture musicale • J'identifie des caractéristiques musicales de *America* et je parviens à les identifier dans d'autres extraits. • Je positionne *West Side Story* dans l'histoire par rapport à d'autres œuvres écoutées en classe. 2. Technique musicale • J'identifie les ruptures rythmiques dans *America* et les utilise pour me repérer dans le temps. • Je perçois, nomme et reproduis les accentuations dans *America.*	**Domaine 1.4** **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps** • L'élève connait et comprend les particularités du « langage musical » qu'il emploie. **Domaine 5** **Les représentations du monde et l'activité humaine** • L'élève exprime à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre [...] artistique. • Pour mieux connaître le monde qui l'entoure [...] l'élève mobilise des connaissances sur les principales périodes de l'histoire de l'humanité, situées dans leur chronologie.
Explorer, imaginer, créer et produire • Réutiliser certaines caractéristiques (style, technique, etc.) d'une œuvre connue pour nourrir son travail.	• Je transforme la mélodie de *Maria* en réutilisant l'accentuation irrégulière de *America.* • Je modifie la rythmique du thème de *Maria*. • Je m'inspire de la rythmique de la *Habanera* pour transformer celle de *Maria*.	• J'ai transformé la mélodie de *Maria* en réutilisant l'accentuation irrégulière de *America.*	**Domaine 5** **Les représentations du monde et l'activité humaine** • L'élève justifie ses intentions et ses choix expressifs en s'appuyant sur quelques notions d'analyse d'œuvres. • L'élève imagine, conçoit et réalise des productions de natures [...] artistiques. • L'élève mobilise son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif.

Échanger, partager, argumenter, débattre • Distinguer appréciation subjective et description objective. • Respecter la sensibilité de chacun. • Problématiser l'écoute d'une ou plusieurs œuvres.	• Quel que soit mon avis personnel, je parviens à décrire l'extrait *America* de *West Side story.* • Après avoir écouté *West Side Story*, j'exprime et défends un avis personnel comme j'écoute et respecte un avis différent. • Je connais quelques éléments sur le contexte social de composition de *West Side Story* • Je formule une question qui aide à éclaircir le sens de l'œuvre.	• Après avoir écouté *West Side Story*, j'exprime et défends un avis personnel comme j'écoute et respecte un avis différent. • Je formule une question qui aide à éclaircir le sens de l'œuvre.	**Domaine 1** **Les langages pour penser et communiquer** • L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée [...]. Il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. **Domaine 3** **La formation de la personne et du citoyen** • L'élève fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation [...]. • Il apprend à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. **Domaine 5** **Les représentations du monde et l'activité humaine** • L'élève exprime à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique [...]. Il formule des hypothèses sur ses significations et propose une interprétation en s'appuyant sur les aspects formels et esthétiques.

Outils d'autoévaluation et d'évaluation au départ des repères d'évaluation choisis pour la séquence (pour la compétence « écouter, comparer, construire une culture musicale commune »)

Outil d'autoévaluation simple

À l'issue du travail en îlot, les élèves écrivent collectivement un court paragraphe qui retrace leur questionnement dans le domaine des styles, de la dynamique, du temps et du rythme. Ils s'autoévaluent sur les items proposés. Le professeur précise le niveau de maîtrise de la compétence.

Pour la compétence « Écouter, comparer, construire une culture musicale commune »

COMPÉTENCE PROGRAMMES CYCLE 4 ÉCOUTER, COMPARER, CONSTRUIRE UNE CULTURE MUSICALE COMMUNE	DOMAINE 1.4 COMPRENDRE, S'EXPRIMER EN UTILISANT LES LANGAGES DES ARTS ET DU CORPS DOMAINE 5 LES REPRÉSENTATIONS DU MONDE ET L'ACTIVITÉ HUMAINE							
Maîtrise	insuffisante		fragile		satisfaisante		très bonne	
	Elève	Professeur	Elève	Professeur	Elève	Professeur	Elève	Professeur
• J'identifie des caractéristiques musicales de *America* et je parviens à les identifier dans d'autres extraits. • Je positionne *West Side Story* dans l'Histoire par rapport à d'autres œuvres écoutées en classe. • Je perçois, nomme et reproduis les accentuations dans *America*. • J'identifie les ruptures rythmiques dans *America* et les utilise pour me repérer dans le temps.								

Pour la compétence « Échanger, partager, argumenter, débattre »

COMPÉTENCE PROGRAMMES CYCLE 4 ECHANGER, PARTAGER, ARGUMENTER, DÉBATTRE	DOMAINE 1 LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER DOMAINE 3 LA FORMATION DE LA PERSONNE ET DU CITOYEN							
Maîtrise	insuffisante		fragile		satisfaisante		très bonne	
	Elève	Professeur	Elève	Professeur	Elève	Professeur	Elève	Professeur
• Après avoir écouté *West Side Story*, j'exprime et défends un avis personnel comme j'écoute et respecte un avis différent. • Je formule une question qui aide à éclaircir le sens de l'œuvre.								

Pour les compétences « Réaliser des projets musicaux d'interprétation et de création » et « Explorer, imaginer, créer et produire »

RÉALISER DES PROJETS MUSICAUX D'INTERPRÉTATION ET DE CRÉATION EXPLORER IMAGINER ET PRODUIRE	DOMAINE 1.4 & DOMAINE 5 LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER							
Maîtrise	insuffisante		fragile		satisfaisante		très bonne	
	Elève	Professeur	Elève	Professeur	Elève	Professeur	Elève	Professeur
Je chante *Maria* en classe entière et en petit groupe.								
Je chante les parties les plus aiguës de la mélodie.								
Je module l'intensité du son.								
J'identifie et nomme les caractéristiques musicales du projet dans le domaine des styles, de la dynamique, du temps et du rythme.								
J'ai transformé la mélodie de *Maria* en réutilisant l'accentuation irrégulière de *America*.								

Outil d'autoévaluation progressive

Il s'agit d'un état des lieux dynamique. L'élève est invité à observer son travail et à se positionner par rapport à l'amont et à l'aval de la séquence en cours.

Au fil de la séquence, le professeur identifie certains élèves qui profiteront particulièrement de cet état des lieux individuel discuté avec eux.

Pour la compétence « Écouter, comparer, construire une culture musicale commune »

Au fil de de la séquence.	• J'ai mieux compris le travail à effectuer. ☐ oui ☐ non • Je me suis mobilisé. ☐ oui ☐ non
Par rapport à la séquence précédente.	• Je comprends mieux les différents domaines (styles, etc.). ☐ oui ☐ non • J'ai gagné en rapidité et efficacité. ☐ oui ☐ non
À la séquence suivante, je dois…	…… …… ……

Pour la compétence « Échanger, partager, argumenter, débattre »

Au fil de de la séquence.	• J'ai mieux compris le sens des œuvres. ☐ oui ☐ non • Je me suis mobilisé(e). ☐ oui ☐ non
Par rapport à la séquence précédente.	• Je comprends mieux comment rechercher une problématique. ☐ oui ☐ non • J'ai gagné en rapidité et efficacité. ☐ oui ☐ non
À la séquence suivante, je dois…	…… …… ……

Pour les compétences « Réaliser des projets musicaux d'interprétation et de création » et « Explorer, imaginer, créer et produire »

Au fil de de la séquence	• Je me suis mobilisé(e) pour vaincre les difficultés ☐ oui ☐ non
Par rapport à la séquence précédente	• J'ai pris confiance ☐ oui ☐ non
À la séquence suivante, je dois…	…… …… ……

En complément

Annexe 1 : situation d'apprentissage de la compétence « Écouter, comparer, construire une culture musicale commune »

Fiche donnée au début du travail. Les élèves analysent en groupe de quatre élèves l'extrait *America* de *West Side Story* et écrivent ensemble un court paragraphe répondant aux questions posées et respectant les consignes imposées.

Annexe 2 : situation d'apprentissage de la compétence « Échanger, partager, argumenter, débattre »

Fiche donnée à la dernière séance de la séquence. Les élèves cherchent en groupe de quatre élèves la problématique irradiant l'ensemble de la séquence. Ils formulent une question et les réponses qui leur semblent les plus pertinentes.

Annexe 3 : situation d'apprentissage des compétences « Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création » et « Explorer, imaginer, créer, produire »

Fiche donnée au cours de l'apprentissage collectif de *Maria*. Les élèves interprètent en petit groupe *Maria*. Ils en définissent les caractéristiques musicales puis transforment la mélodie originale selon des critères choisis collectivement et qu'ils sont capables de justifier.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

ÉVALUATION

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Une séquence en éducation musicale au cycle 4 :
« Quel apport des technologies à la création musicale ? »

COMPOSANTE(S) DU SOCLE COMMUN

D1-4 | Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

D5 | Les représentations du monde et l'activité humaine
- Organisations et représentations du monde
- Invention, élaboration, production

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS

- Pratiquer des activités artistiques (D1-4).
- Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives (D1-4).
- Analyser et comprendre les organisations humaines et les représentations du monde (D5).
- Raisonner, imaginer, élaborer, produire (D5).

En préambule

Cette séquence permet aux élèves de s'interroger sur l'apport de la technologie à la création artistique ou encore sur l'influence des technologies sur la composition. Elle prend notamment appui sur l'étude du premier mouvement de *Sud* de Jean-Claude Risset. À partir de jeux d'écoute, les élèves s'approprient la diversité des sons utilisés (enregistrés, produits par des instruments, transformés) puis travaillent sur leur organisation dans l'extrait étudié.

Le projet musical consiste à créer, à l'aide d'outils numériques, une courte pièce utilisant l'enregistrement d'un chant travaillé (*The Hanging Tree* de James Newton Howard) et des sons particuliers qui sont mis à leur disposition. Les élèves pourront organiser leur pièce musicale et transformer les sons selon des choix personnels. Ils devront rendre compte de ce travail sur une fiche que le professeur relèvera (cf. annexe 3).

Pour nourrir le travail d'invention, une attention particulière est donc portée d'une part sur la qualité du geste vocal pour obtenir un enregistrement de qualité, d'autre part sur l'identification, le choix et la réutilisation d'éléments rencontrés dans l'écoute.

Les créations sont écoutées et commentées en classe.

Du socle au programme et inversement : objectifs de formation et repères pour les élèves

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE C4	L'ÉLÈVE		SOCLE COMMUN
Compétences travaillées & objectifs spécifiques à la séquence	**Repères possibles pour les élèves**	**Choix opérationnel de repères pour les élèves pour une séquence donnée**	**Domaines de référence & compétences spécifiquement développées**
Réaliser des projets musicaux d'interprétation et de création • Définir les caractéristiques musicales d'un projet, puis en assurer la mise en œuvre mobilisant les ressources adaptées.	Pour une interprétation réussie de *The Hanging Tree* et un enregistrement de qualité : • J'articule le texte avec précision. • Mes attaques sont précises. • Je maîtrise ma respiration jusqu'au bout des phrases. • Mon intonation est juste. • J'adapte ma voix au collectif. • Je tiens le bourdon dans l'accompagnement. • Je suis attentif à l'équilibre voix/accompagnement.	Pour une interprétation réussie de *The Hanging Tree* et un enregistrement de qualité : • J'articule le texte avec précision. • Mon intonation est juste. • Je suis attentif à l'équilibre voix/ accompagnement.	**Domaine 1.4** **S'exprimer et communiquer par les arts** • S'exprimer et communiquer par les arts de manière individuelle ou collective en concevant et réalisant des productions sonores notamment.
Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique • Percevoir et décrire les qualités artistiques et techniques d'un enregistrement. • Mettre en lien des caractéristiques musicales et des marqueurs esthétiques avec des contextes historiques, sociologiques, techniques et culturels.	• J'identifie à l'écoute les éléments à améliorer lors d'un nouvel enregistrement. • Je distingue et j'identifie différents sons utilisés dans *Sud* de Jean-Claude Risset. • Je repère et je décris la combinaison de plusieurs de ces sons. • Je me sers de ma connaissance des différents sons de la pièce pour décrire les atmosphères successives dans le 1er mouvement de *Sud*.	• J'identifie à l'écoute les éléments à améliorer lors d'un nouvel enregistrement. • Je distingue et j'identifie différents types de sons utilisés dans *Sud* de Jean-Claude Risset.	**Domaine 1.4** **S'exprimer et communiquer par les arts** • Connaître et comprendre les particularités des différents langages artistiques employés.

Explorer, imaginer, créer et produire • Réutiliser certaines caractéristiques (style, technique, etc.) d'une œuvre connue pour nourrir son travail. • Concevoir, réaliser, arranger, pasticher une courte pièce préexistante, notamment à l'aide d'outils numériques.	• Je réutilise de façon satisfaisante une ou plusieurs idées de *Sud* dans mon travail de création. • J'utilise un effet audionumérique et j'en maîtrise les paramètres pour enrichir ma création. • Je combine plusieurs effets pour modifier les sons. • Je mobilise les techniques de montage audionumérique pour réaliser mon idée de création. • Je respecte les consignes données par le professeur pour réaliser ma création. • J'identifie les éléments à améliorer pour mener à bien mon travail de création.	• Je réutilise de façon satisfaisante une ou plusieurs idées de *Sud* dans mon travail de création. • J'utilise un effet audionumérique et j'en maîtrise les paramètres pour enrichir ma création. • Je mobilise les techniques de montage audionumérique pour réaliser mon idée de création.	**Domaine 5** **Les représentations du monde et l'activité humaine** • Imaginer, concevoir et réaliser des productions de natures diverses, y compris littéraires et artistiques. • Mobiliser son imagination, sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif.
Échanger, partager, argumenter et débattre • Distinguer appréciation subjective et description objective.	• Je tire parti d'idées d'autres élèves pour enrichir mon avis et mon travail. • J'argumente et accepte de débattre pour parvenir à un choix collectif.	• J'argumente et accepte de débattre pour parvenir à un choix collectif.	**Domaine 5** **Les représentations du monde et l'activité humaine** • Justifier ses intentions et choix expressifs en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres.

Outils d'autoévaluation et d'évaluation au départ des repères d'évaluation choisis pour la séquence

Outil de suivi et d'autoévaluation

En cours de séquence, l'élève indique pour chaque compétence si elle est à confirmer ou à améliorer puis situe son niveau au terme du travail mené. Le professeur s'appuie ensuite sur cet outil pour évaluer la maîtrise des compétences ciblées.

SOCLE	ÉDUCATION MUSICALE : MON INTERPRÉTATION	1ER ENREGISTREMENT	NOUVEL ENREGISTREMENT	VERSION DÉFINITIVE NIVEAU 1	2	3	4	ÉVALUATION PROFESSEUR
Domaine 1.4 **Je m'exprime et communique par les arts en réalisant une production sonore satisfaisante.**	J'articule le texte avec précision.							
	Mon intonation est juste.							
	Je suis attentif à l'équilibre voix/accompagnement.							
	J'identifie à l'écoute les éléments à améliorer lors d'un nouvel enregistrement.							
Socle	**Éducation musicale : ma création**	**Date…**	**Date…**	**Version finale**				
Je connais et comprends les particularités du langage artistique utilisé dans *Sud*.	Je distingue et j'identifie différents types de sons utilisés dans *Sud* de Jean-Claude Risset.							
	Je réutilise de façon satisfaisante une ou plusieurs idées de *Sud* dans mon travail de création.							
Domaine 5 **Je peux imaginer, concevoir et réaliser une production artistique.**	J'utilise un effet audionumérique et j'en maîtrise les paramètres pour enrichir ma création.							

Je mobilise mon imagination et ma créativité au service de cette création.	Je mobilise les techniques de montage audionumérique pour réaliser mon idée de création.							
Je justifie mes intentions et choix expressifs en m'appuyant sur l'étude de *Sud*.	J'argumente et accepte de débattre pour parvenir à un choix collectif.							

Niveaux proposés aux élèves	Niveau 1 : débutant	Niveau 2 : en progrès	Niveau 3 : confirmé	Niveau 4 : expert
Correspondance pour le professeur	1 : Maîtrise insuffisante	2 : Maîtrise fragile	3 : Maîtrise satisfaisante	4 : Très bonne maîtrise

Outil de synthèse pour le professeur

Cet outil permet de voir, au terme de cette séquence, où se situe l'élève dans l'acquisition des compétences du socle.

	COMPÉTENCES ÉDUCATION MUSICALE		SOCLE	COMPÉTENCES ÉDUCATION MUSICALE		SOCLE
Séquence n° ...	**C1**	**C2**	**Domaine 1.4**	**C3**	**C4**	**Domaine 5**
Élève 1	**4**	**3**		**2**	**1**	
Élève 2	**2**	**3**		**2**	**3**	
Élève 3	**2**	**2**		**3**	**3**	
.....						

4 : Très bonne maîtrise
3 : Maîtrise satisfaisante
2 : Maîtrise fragile
1 : Maîtrise insuffisante

(Exemple d'utilisation)

Les résultats peuvent être reportés dans le tableau ci-dessous pour suivre la progression annuelle de l'élève.

Séquence n°	1		2		3		4		5		
Domaines du socle évalués	1	3	1	2	1	5	1	3	1	3	5
Élève 1											
Élève 2											
Élève 3											
.....											

(Exemple d'utilisation ; la séquence 3 correspond à celle évaluée par l'outil précédent.)

En complément

Annexe 1 – document élève : présentation de la séquence pour l'élève

Ce document est distribué au début de la séquence et présente aux élèves le travail à venir, il en précise le sens et les enjeux dont la compréhension est à la base d'une autoévaluation exigeante et pertinente.

Annexe 2 – document professeur : déroulement de la séquence

Ce document présente une stratégie possible parmi les nombreuses possibilités ouvertes pour mettre en œuvre cette séquence. S'y ajoute une proposition pour l'interprétation du chant.

Annexe 3 – document élève : fiche à utiliser pour le travail de création

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

ÉVALUATION

CYCLES 2 3 4

ÉDUCATION MUSICALE

Une séquence en éducation musicale au cycle 4 : « Une chanson est-elle toujours chantée ? »

COMPOSANTE(S) DU SOCLE COMMUN

D1-4 | Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

D2 | Les méthodes et outils pour apprendre

- Organisation du travail personnel
- Coopération et réalisation de projets

D5 | Les représentations du monde et l'activité humaine

- Organisations et représentations du monde
- Invention, élaboration, production

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS

- Pratiquer des activités artistiques (D1-4).
- Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives (D1-4).
- Organiser son travail personnel (D2).
- Coopérer et réaliser des projets (D2).
- Analyser et comprendre les organisations humaines et les représentations du monde (D5).
- Raisonner, imaginer, élaborer, produire (D5).

En préambule

Le premier objectif de cette séquence est de faire travailler aux élèves l'architecture d'une chanson, à la fois dans son organisation (alternances couplets-refrain) et dans sa fabrication musicale : une harmonie (d'une ligne de basse aux accords), une rythmique et une mélodie, ainsi que les instruments utilisés pour chacun de ces rôles.

Stand by Me de Ben E. King et *Don't Worry, Be Happy* de Bobby McFerrin sont les œuvres supports de cette séquence. L'une et l'autre reposent notamment sur des accords tournant en boucle et permettant aux élèves d'aisément s'y repérer. Ainsi, les objets sonores de chacune de ces pièces peuvent être façonnés et interprétés par les élèves.

Le projet musical se construit autour de *Don't Worry, Be Happy* dans une tonalité de Do Majeur avec 4 accords qui se répètent sans cesse tant pour les couplets que pour le refrain. Le matériel disponible en classe permet de lister avec les élèves tout ce qui peut être réalisé (lames, pianos, batterie [dont les instruments sont éclatés dans la salle], *boomwhackers*, *loop-station*, guitare basse, iPad, en plus des voix). Chaque situation conduit à faire un choix parmi toutes ces possibilités. Les objets musicaux sont travaillés séparément avant d'être progressivement assemblés.

Enfin, lorsque les élèves maîtrisent en autonomie les différents objets musicaux, ils apprennent à les superposer. Par exemple, la classe réalise en deux groupes les deux voix tandis que deux élèves sont aux lames, face à face autour d'une table, et que d'autres frappent le troisième temps. Puis les rôles s'inversent.

Comme l'écoute et le projet musical fonctionnent tous deux sur un ostinato (mélodique, harmonique et rythmique), la *loop-station* disponible en classe permet facilement de superposer les différents éléments produits individuellement ou en groupe. Les enregistrements réalisés permettent une écoute critique qui amène peu à peu la classe à améliorer sa production en gardant à chaque étape la meilleure prise.

Le travail d'écoute se déroule surtout autour d'un un va-et-vient permanent entre ce qui est produit par certains élèves et la perception qu'en a l'ensemble de la classe. De cette façon, les élèves parviennent aisément à reconnaître les éléments travaillés lorsqu'ils se présentent dans un autre contexte musical.

Du socle au programme et inversement : objectifs de formation et repères pour les élèves

PROGRAMME ÉDUCATION MUSICALE C4	L'ÉLÈVE		SOCLE COMMUN
Compétences travaillées & objectifs spécifiques à la séquence	**Repères possibles pour les élèves**	**Choix opérationnel de repères pour les élèves pour une séquence donnée**	**Domaines de référence & compétences spécifiquement développées**
Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création • Définir les caractéristiques musicales et expressives d'un projet puis en assurer la mise en œuvre en mobilisant les ressources adaptées. • Interpréter un projet devant d'autres élèves dans un cadre collectif. • Tenir sa partie dans un contexte polyphonique. • Mobiliser des techniques vocales et corporelles au service d'un projet d'interprétation ou de création musicale. • Concevoir, créer et réaliser des pièces musicales en référence à des styles, des œuvres, des contraintes d'interprétation ou de diffusion.	• Je chante ou je joue la basse (ostinato). • Je place la mélodie sur la ligne de basse. • J'assure l'accompagnement vocal à deux voix. • Je pars au bon moment, en anacrouse. • Je respecte le cadre rythmique (tempo, mesure et marquage du 3e temps). • J'assure la partie à 4 accords sur un instrument polyphonique. • J'assure correctement ma partie dans un poste instrumental et un poste vocal pour la réalisation de ce projet. • Je me repère sur un xylophone et tiens correctement mes baguettes pour attaquer les notes avec précision. • Je synchronise ma production avec celle du groupe. • Je donne le départ à l'ensemble du groupe en ayant anticipé le tempo. • Ma prononciation anglaise est compréhensible. • Je veille au niveau sonore de ma pratique instrumentale ou vocale, en adéquation avec le reste du groupe. • Je connais les manipulations de base de la *loop-station.* • Je négocie avec mes camarades les deux rôles que je dois tenir dans l'octuor final.	• Je chante ou je joue la basse (ostinato). • Je respecte le cadre rythmique (tempo, mesure et marquage du 3e temps). • J'assure l'accompagnement vocal à deux voix. • Je donne le départ à l'ensemble du groupe en ayant anticipé le tempo.	**Domaine 1.4** **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps** • L'élève apprend à s'exprimer et à communiquer par les arts, de manière individuelle et collective en concevant et réalisant des productions. **Domaine 2** **Méthodes et outils pour apprendre** • Organisation du travail personnel : l'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être. • Coopération et réalisation de projets : l'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.

Écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique • Mobiliser sa mémoire sur des objets musicaux longs et complexes. • Percevoir et décrire les qualités artistiques et techniques d'un enregistrement. • Réaliser des projets d'interprétation, collectivement ou en petits groupes, avec des langages et des moyens variés.	• Je chante la basse de *Stand By Me*. • Je m'aide des timbres pour identifier les fonctions harmonique, rythmique ou mélodique d'une chanson. • Je reproduis un élément de *Stand By Me*, l'enregistre dans la *loop-station* et y superpose d'autres objets musicaux. • Je m'aide des répétitions de la ligne de basse, des couplets et du refrain pour me repérer dans l'œuvre. • Je frappe le contretemps en écoutant *Stand By Me*. • Je peux utiliser mes connaissances dans un autre contexte et argumenter. • Dans une musique donnée, j'identifie les objets musicaux qui me permettent de me repérer.	• Je m'aide des répétitions de la ligne de basse, des couplets et du refrain pour me repérer dans l'œuvre.	**Domaine 1.4** **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps** • L'élève justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse de l'œuvre. **Domaine 5** **Les représentations du monde et l'activité humaine** • Comprendre ou interpréter des œuvres. • Pratiquer divers langages artistiques en lien avec la connaissance des œuvres et les processus de création.
Explorer, imaginer, créer et produire • Réaliser et arranger une pièce pré-existante. • Adopter une distance critique et être en mesure d'expliciter des choix dans la démarche et la production.	• Malgré mes éventuelles erreurs, je n'interromps pas l'interprétation du projet musical. • J'aide mes camarades s'ils ont des difficultés à l'un ou l'autre poste. • Je prends en compte le rendu des enregistrements au fil de la séquence pour améliorer la production finale du groupe. • Je donne un avis argumenté sur la production collective dont je suis un des acteurs.	• Je donne un avis argumenté sur la production collective dont je suis un des acteurs.	**Domaine 5** **Les représentations du monde et l'activité humaine** • Exercer son regard critique sur divers œuvres et documents. • [L'élève] connaît les contraintes et libertés qui s'exercent dans le cadre des activités [...] artistiques personnelles et collectives. Il sait en tirer parti [...] pour les améliorer, progresser et se perfectionner.

Outils d'autoévaluation et d'évaluation au départ des repères d'évaluation d'élèves choisis pour la séquence

Plusieurs modes d'évaluation peuvent être utilisés en parallèle et/ou successivement lors cette séquence : autoévaluation, coévaluation ou évaluation par le professeur. Les fiches servent à donner une certaine autonomie aux élèves. Elles sont parfois visées par l'enseignant mais cela n'est pas toujours le cas car l'autoévaluation permet déjà à l'élève de prendre conscience de ses points faibles et de ses points forts. Un même outil peut être utilisé pour une autoévaluation ou une coévaluation : tout dépend des objectifs qui sont alors recherchés.

Pour les élèves, le but de la séquence doit être de « créer un groupe musical devant se produire en concert à une date donnée » (i.e. à la fin de la séquence). La *loop-station* – ou l'enregistrement de manière générale – permet des évaluations formatives. Puisqu'il n'est pas aisé de produire et d'avoir un recul sur cette même production simultanément, les élèves peuvent demander à en bénéficier pour avoir un regard critique sur leur production.

Pour finir, les groupes sont invités à « passer des auditions » avant le « concert » final. Ils ont en effet la possibilité de faire entendre leur travail à la classe (et au professeur) afin de tester leur organisation, s'exercer aux différents postes, et estimer la qualité du départ et de la coda de leur projet musical. Professeurs et élèves spectateurs ont alors la possibilité de leur faire des remarques critiques et de donner des conseils pour améliorer leur production, tout comme l'enregistrement qui permet également l'autoévaluation.

Outil d'autoévaluation du projet musical Don't Worry, Be Happy

Séquence :	Date :			
COMPÉTENCES TRAVAILLÉES DANS LE CADRE DE LA RÉALISATION DU PROJET MUSICAL	**MAÎTRISE INSUFFISANTE**	**MAÎTRISE FRAGILE**	**MAÎTRISE SATISFAISANTE**	**TRÈS BONNE MAÎTRISE**
• J'assure l'accompagnement vocal à deux voix.				
• Je respecte le cadre rythmique (tempo, mesure, anacrouse et marquage du 3ème temps).				
• Je chante ou je joue la basse (ostinato).				
• Je donne le départ à l'ensemble du groupe en ayant anticipé le tempo.				

Grille d'évaluation à destination des élèves et de l'enseignant

Ce document est une deuxième proposition d'autoévaluation. Il est présenté à la classe en début de séquence afin qu'elle puisse s'approprier les objectifs à atteindre. Il est utilisé par le professeur dans deux cas principaux : soit vers la fin des apprentissages lors d'une « répétition générale », soit lors de la restitution finale. Il peut également être distribué aux élèves qui le remplissent eux-mêmes après leur « répétition générale » afin de les aider à identifier leurs points forts et ceux qui restent à améliorer encore pour l'évaluation finale. Il rappelle quels sont les objectifs finaux du projet musical et l'organisation du groupe mais n'entre pas dans le détail de la pratique musicale.

Classe : xxx

Nom et prénom	POSTE 1	POSTE 2

Consignes de départ

Par groupes de 8 élèves d'une même classe, vous devez créer un ensemble musical qui interprètera la chanson de Bobby McFerrin, *Don't Worry, Be Happy* avec la répartition suivante, chaque élève devant occuper deux postes différents :

- 1 bassiste ou 1 pianiste ;
- 2 chanteurs (en anglais, avec paroles) ;
- 2 lames (xylophones) ;
- 2 chanteurs (accompagnement harmonique) ;
- 1 percussionniste.

Tous ces objets musicaux seront travaillés au préalable en cours d'éducation musicale, séparément d'abord, puis ensemble.

Ce projet sera interprété dans la salle de musique en vue de son évaluation.

COMPÉTENCES :	• Interpréter un projet devant d'autres élèves dans un cadre collectif (répartition en petits groupes). • Tenir sa partie dans un cadre collectif (écouter les autres, respecter le départ et le tempo choisi).			
	Organisation du groupe • Participants : groupe de 8 élèves. • Installation rapide et efficace. • Bonne communication entre les membres. • Respect de la règle des 2 postes par élève.	**Départ** • Bonne gestion du départ. • Tempo adapté. • Départ synchronisé (absence de faux-départ, coda). • Arrêt de la musique coordonné.	**Musicalité** • Respect du tempo de départ. • Équilibre des volumes (instruments/ chant). • Synchronisation des différents instruments. • Rattrapage en cas d'erreur. • Groove et respect du style. • Chant agréable, bien articulé, compréhensible.	**Posture** • À l'instrument. • Au chant. • Tenue corporelle. • Pas de bruits parasites. • Calme et concentration.
NIVEAU DE MAÎTRISE	INS. FRA. SAT. T.B.	INS. FRA. SAT. T.B.	INS. FRA. SAT. T.B.	INS. FRA. SAT. T.B.
OBSERVATIONS COMPLÉMENTAIRES DU GROUPE				
REMARQUES ET CONSEILS DU PROFESSEUR				

Outil de coévaluation

Cet outil de coévaluation suppose que les élèves forment des binômes et s'évaluent mutuellement. Chaque élève évalue son binôme et est évalué par lui. Un élève peut ainsi voir ce qu'il a déjà acquis et les compétences qui lui restent à acquérir. L'intervention du professeur n'est ici pas nécessaire : cet outil est une aide pour les élèves qui l'utilisent pour apprécier leurs progrès, leurs difficultés, ou encore aider aux choix des postes dans la création finale du projet musical. En effet, si un élève constate qu'il n'est pas allé très loin dans le degré d'acquisition d'une compétence liée par exemple à la basse, il pourra choisir de faire plutôt l'accompagnement vocal à deux voix si son degré de maîtrise est suffisant.

COMPÉTENCES VOCALES	ELÈVE 1 ACQUIS LE :	ELÈVE 2 ACQUIS LE :
J'ASSURE L'ACCOMPAGNEMENT VOCAL À DEUX VOIX		
• **Niveau 1 :** Comprendre le fonctionnement des deux voix de l'accompagnement vocal (« *toucoucou* ») et comprendre leur parallélisme.		
• **Niveau 2** : Savoir chanter chacune des voix, et à quel moment changer de hauteur de note.		
• **Niveau 3 :** Savoir chanter une voix de manière indépendante, sans se laisser influencer ou perturber par l'autre.		
• **Niveau 4** : Rien qu'en écoutant l'harmonie, savoir trouver le départ (rythme + hauteur) de chacune des deux voix.		
JE CHANTE LA BASSE		
• **Niveau 1 :** Savoir chanter la ligne de basse simplifiée, en respectant le rythme.		
• **Niveau 2 :** Être capable de rajouter quelques éléments de complexité musicale à cette basse.		
• **Niveau 3 :** Chanter la basse dans le bon style, en sachant octavier si nécessaire, et ne pas se laisser influencer par l'accompagnement ou la mélodie qui lui sont superposés.		
COMPÉTENCES INSTRUMENTALES	**ELÈVE 1** **ACQUIS LE :**	**ELÈVE 2** **ACQUIS LE :**
JE RESPECTE LE CADRE RYTHMIQUE (tempo, mesure et marquage du 3e temps)		
• **Niveau 1** : Je suis capable de battre la pulsation, et de repérer le « 1 » de la mesure.		
• **Niveau 2** : Je compte jusqu'à 4 et je frappe sur le temps n° 3.		
• **Niveau 3** : Je sais frapper le temps n° 3 sans compter.		
• **Niveau 4** : Je n'accélère pas le tempo.		
COMPÉTENCES LIÉES AU TRAVAIL DE GROUPE	**ELÈVE 1** **ACQUIS LE :**	**ELÈVE 2** **ACQUIS LE :**
JE DONNE LE DÉPART À L'ENSEMBLE DU GROUPE EN AYANT ANTICIPÉ LE TEMPO.		

Chaque compétence est déclinée en fonction de son degré d'acquisition. Chaque alinéa représente un degré plus élevé de l'accomplissement d'une compétence donnée.

En complément

Annexe 1 – document professeur : présentation détaillée de la séquence
Il s'agit de la feuille de route précisant le déroulement de l'ensemble de la séquence. Y sont précisés les objectifs de départ, la problématique et surtout, le scénario pédagogique des séances successives. Ce document permet d'avoir une vue d'ensemble de la séquence.

Annexe 2 – projet musical : les différents objets musicaux